This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

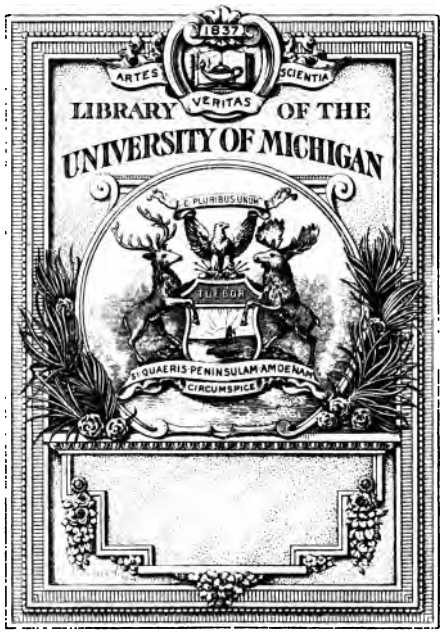
Social Science
BF
721
.A48

A 815,533

Wilhelm Ament.

Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde.

Leipzig.
Verlag von Emil Wunderlich.


1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

Die

Entwicklung von Sprechen und Denken

beim Kinde.

Von

Wilhelm Ament.

Mit 5 Curven und 4 Kinderzeichnungen.

Preis M. 2.40, gebunden M. 2.80.

Leipzig.
Verlag von Ernst Wunderlich.
1899.

BF
721
.A48

Alle Rechte vorbehalten.

Die Verlagshandlung.

Herrn

Rechtsanwalt und Bankdirektor

Ludwig Sauer

in dankbarer Verehrung

gewidmet.

Vorwort.

Es ist ein schwieriges Unterfangen, neuen Gedanken zum erstenmal irdisches Leben einzuhauchen, denn ihrer Verwirklichung pflegen sich in der Regel eine so übergrosse Anzahl unüberwindlicher Schwierigkeiten entgegenzutürmen, dass man als Ziel meistenteils nur in entferntem Masse das erreichen kann, was man sich als Ideal gedacht und erhofft hat. Als meine Untersuchungen, die anfangs der Lösung bescheidenerer Probleme gewidmet waren, schrittweise zu immer grösseren Fragen hinführten und dem Versuche ihrer Lösung das Buch in seiner gegenwärtigen Gestalt entwuchs, ist es mir ergangen wie allen andern, die ihre Kräfte der Lösung neuer Probleme gewidmet haben: ich habe nur in entferntem Masse das erreichen können, was mir zu Beginn als erstrebenswertes Ideal vorgeschwebt hatte.

Wer sich in die Untersuchung hineinzudenken vermag, wird die Schwierigkeiten ihrer Durchführung wohl zu würdigen und seine Kritik darnach zu bemessen wissen. Galt es doch, sich auf ein Gebiet zu wagen, auf dem nicht nur neue Thatsachen allein zu finden, sondern auch die Methoden selbst erst neu zu schaffen waren, nach denen man die Thatsachen finden konnte, auf welchem nicht die schwierigsten Kämpfe um oberste Prinzipien längst entschieden waren, sondern die allgemeinsten Voraussetzungen der Verteidigung gegen Männer von Geist und Bedeutung harrten, ja, auf dem sich nicht einmal die Arbeit im Rahmen einer sicher begrenzten Wissenschaft bewegen konnte, sondern die Ziehung der Grenze selbst erst vorgenommen werden musste! Und deren Ziehung bedeutete die Scheidung zweier Wissenschaftsgebiete, von denen jedes einzelne eine selbständige Bearbeitung erheischte, ohne dass die Beziehung der beiden zu einander, welche in der bekannten Berührung der Sprach- und Denkentwicklung einen natürlichen Grund hatte, durch die gesonderte Behandlung beider empfindlich gestört werden durfte.

Mit dem Fortschreiten der Niederschrift eines Werkes lernt der Verfasser selbst und je grösser die Schwierigkeiten sind, die

sich ihm bei der Ausarbeitung seiner Untersuchungen entgegenstellen, desto grösser ist das Mass dessen, was er lernt. Auch der Verfasser dieses Buches hat bei der Niederschrift seiner Resultate so unendlich viel gewonnen, dass er am Ende des Ganzen sein Werk am liebsten noch einmal von vorne begonnen hätte. Doch liess er sich die Geschichte Lehrmeisterin sein, welche schon in unendlich vielen Fällen gezeigt hat, dass Zögerer noch weniger vom Glück begünstigt sind wie frische Wager, und hat in dieser Erwägung den kühnen Wurf frisch gethan, in der Hoffnung, dass das Buch auch ohne ein Ideal zu sein, das erreichen wird, wozu es gewollt ist.

An dieser Stelle erlaube ich mir, dem Leser die Kleinen vorzustellen, deren Geistesprodukte mir den Stoff zu meinen Untersuchungen geliefert haben. Weitaus das reichste Material verdanke ich den Töchtern meines Onkels, Herrn Dr. Max Buchner in Mannheim, von welchem selbst (geb. 10. VII. 1866) ein Jugendbrief Verwendung fand, nämlich Daisy (geb. 22. II. 1889), Sophie (geb. 24. X. 1890), Irma (geb. 5. XI. 1891) und vor allem Louise (geb. 4. III. 1895), an welcher ich die grundlegendsten Untersuchungen gemacht habe. Aus der Jugendzeit meines Onkels Wilhelm Buchner (geb. 24. XII. 1853, leider am 24. II. 1884 verstorben) in Bamberg stammt ein Brief, meine Tante Antoinette Freifrau v. Crailsheim auf Schloss Amerang bei Endorf übergab mir Beiträge ihrer Kinder, von denen ein Brief Amelies (geb. 12. XI. 1889) aufgenommen wurde, meine liebe Mutter Frau Oberst Lilli Ament, aus deren eigener Jugendzeit (geb. 29. X. 1851) eine Erinnerung verwertet wurde, hat in grosser Zahl Erzeugnisse aus meines Bruders Karl (geb. 19. XII. 1874) und meiner eigenen (Wilhelm A., geb. 1. XI. 1876) Jugendzeit nebst brieflichen Aufzeichnungen aufbewahrt. Ferner haben mich in liebenswürdigster Weise durch Mitteilungen und Überlassung von Zeichnungen unterstützt Herr Prof. Dr. Oskar Brenner in Würzburg über seine Töchter Bertha (geb. 24. VII. 1896) und Helene (geb. 23. IX. 1897), sowie seine Nichte Martha Brenner (geb. 28. V. 1892), Herr cand. phil. Edwin Dahlke in Altendorf, aus seines Vaters, Herrn Lehrers Eduard Dahlke, Aufzeichnungen über ihn (geb. 5. II. 1878) und seinen Bruder Oskar (geb. 10. I. 1876), ferner über Gerhard Gillmann und die Landkinder Hans, Fritz und Max Küster, Herr gepr. Lehramtskandidat Leo Haeusler in Würzburg über seine Nichte Erna Haeusler (geb. 14. X. 1896), Herr und Frau Oberbibliothekar Dr. Dietrich Kerler in Würz-

burg über ihre Tochter Bertha (geb. 9. V. 1876), Herr Realgymnasialrektor Martin Krück in Würzburg über seinen Sohn Fritz (geb. 14. VIII. 1895), Herr Lehrer Mandelbaum in Würzburg über seine Tochter Rekka (geb. 5. III. 1895), Frau Emilie Neuburger in München über ihre Tochter Erna (geb. 4. III. 1892) und Herr Universitäts-Mechaniker Wilhelm Siedentopf in Würzburg über seine Kinder Anna (geb. 8. I. 1893) und Karl (geb. 9. III. 1894).

Im Texte werde ich mich zur Unterscheidung der Kinder nur noch der Vornamen unter Beifügung des jeweiligen Alters bedienen und verweise bezüglich des übrigen auf obige Vorstellung.

Es erübrigt mir noch, mich der angenehmen Pflicht zu entledigen, allen vorgenannten Mitarbeitern für ihre Mühewaltung meinen herzlichsten Dank auszusprechen, besonders aber meinen hochverehrten Lehrern, Herrn Prof. Dr. Külpe, für die Anregung zur Untersuchung und die einflussreiche Mitarbeit bis zum letzten Worte, insbesondere die Revision des psychologischen Teils vom Manuskript, und Herrn Privatdozent Dr. Marbe für seine anregenden Ratschläge, ferner Herrn Prof. Dr. Brenner für seine liebenswürdige Unterstützung bei der sprachwissenschaftlichen Untersuchung der Kindersprache und die freundliche Durchsicht des betreffenden Teils vom Manuskript, sowie Herrn Prof. Dr. Jolly für seine wertvollen Hinweise. Meinem Werke habe ich zum Schlusse nichts zu wünschen, als dass es zum Segen der Wissenschaft möglichst bald veralten möge.

Würzburg, im Mai 1899.

Wilhelm Ament.

Inhalt.

Seite

Voraussetzungen 1
1. Begriff und Aufgabe 1
2. Quellen 1
3. Methoden 3
4. Geschichte der Forschung und Litteratur 7
Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde 29
I. Die Theorie der Beziehungen zwischen Sprechen und Denken 29
II. Entwicklung der Worte und ihrer Bedeutungen 33
1. Entwicklung der Wortform 33
2. Statistik der ersten 200 Begriffe eines Kindes 76
3. Entwicklung der Wortbedeutung 132
Anhang. Kinderzeichnungen als Quelle der Erkenntnis kindlicher Vorstellungen 157
III. Entwicklung der Sätze und ihrer Bedeutungen 162
1. Entwicklung der Satzform 162
2. Entwicklung der Satzbedeutung 173
IV. Entwicklung der Stilistik und Gesamtbedeutung des kindlichen Denkens und der kindlichen Weltanschauung . 183
Litteraturnachtrag 196
Namenregister 200
Sachregister 202

Voraussetzungen.

1. Begriff und Aufgabe.

Der Begriff einer Monographie der Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde umfasst eine vollständige Beschreibung des Entwicklungsgangs der Worte und ihrer Verknüpfungen und des Weges, auf welchem diese zur Repräsentation von Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen emporgehoben werden, Begriffe, Urteile und Schlüsse bedeuten.

Ihre Aufgabe besteht in der vollständigen Untersuchung und Darstellung dieses Entwicklungsgangs nach möglichst exakten und kritischen Methoden unter Ausschluss subjektiver Beurteilung, wo es der augenblickliche Stand der Methodik zulässt. Den Stoff zur Untersuchung soll eine nicht zu geringe, doch auch nicht zu grosse Anzahl von Kindern liefern, die sich gegenseitig ergänzen, aber nicht dem Forscher durch eine grundlose Stoffhäufung den Überblick erschweren.

2. Quellen.

Die wichtigste Quelle der Psychologie, die Selbstbeobachtung, welche sich als Quelle auf die Herkunft des Materials bezieht, fehlt uns auf diesem Gebiete bis zu einem ziemlich hohen Alter gänzlich. Um so leichter aber gestaltet sich hiefür wegen der relativen Einfachheit des Verlaufs der geistigen Erscheinungen die objektive Beobachtung und Deutung der Ausdrucksmittel und der durch sie vermittelten geistigen Erzeugnisse.

Ausdrucksmittel sind Gebärde und Sprache. Die Gebärde, welche bis zum Auftreten der Sprache neben Reflexbewegungen das erste unsichere Aufschlussmittel geistiger Erscheinungen des Kindes bleibt, ist an sich ebenso einer wertvollen psychologischen Untersuchung fähig wie die psychischen Erscheinungen der Gefühle und des Willens, die sie gerade erst erschliesst, oder die Sprache, deren Sinn sie in diesem Alter gar zu oft dem Beobachter erst

verständlich machen muss. Baldwin suchte sogar die Greifbewegungen als Grundlage ausgedehnter experimenteller Untersuchungen auszubeuten und der Kinderforschung dauernd dienstbar zu machen.

Die Sprache ist das vornehmste Ausdrucksmittel und überragt vom Augenblick ihres Auftretens an die Gebärde bei weitem an Wichtigkeit. Zwar suchte Baldwin unter Hinweis auf die vielfachen Irrtümer, welche gerade die Ausnützung der Sprache als Aufschlussmittel geistiger Erscheinungen in der Forschung hervorgerufen hat, ihre Bedeutung zu gunsten der Gebärde abzuschwächen, doch hat er hierbei, weil er nur von einer Kritik der Farbenwahrnehmungsuntersuchungen ausging, übersehen, dass die Sprache ein überaus reicheres geistiges Feld erschliesst als die Gebärde, und nicht in Betracht gezogen, was nachher auch geschehen ist, dass den Resultaten seiner Methode ebensogut Einwände gemacht werden können, wie er sie gegen die Resultate der andern Farbenwahrnehmungsuntersuchungen erhoben hat.

Die Ausdrucksmittel erschliessen uns eine reiche Quelle geistiger Erzeugnisse, die uns beim Kinde in der Welt des Spiels entgegentreten. Seine ersten Anfänge wurzeln in der Lust zur Bethätigung der Organe. Doch haben diese Bethätigungen (Fuchteln und Greifen mit Gegenständen, Lachen) nur geringen Wert, weil ihr geistiger Inhalt der Forschung überaus schwer zugänglich ist. Die Beobachtung des äusseren Ausdrucks bleibt hier meist das einzige, was methodisch konstatiert werden kann. Auf einer spätern Stufe aber lässt die Kombination im Spiel bereits bedeutende Rückschlüsse auf die geistigen Funktionen zu, desgleichen die weitgehendste Nachahmung dessen, was das Kind in seiner Umgebung vorfindet. Mit 2—$2^1/_2$ Jahren klären sich aus den ersten Kritzelanfängen nach einer Richtung die Nachahmungsversuche des Zeichnens, nach anderer die des Schreibens heraus. Beide gewinnen nach ihrer Ausbildung neben der Sprache die höchste Bedeutung als Aufschlussmittel geistiger Vorgänge. Den Zeichnungen spreche ich zur Feststellung der kindlichen Vorstellungen in gewissem Alter eine besondere Bedeutung zu. Doch ist in ihnen zu trennen:

a. was durch die Ungeübtheit bedingt ist,
b. was durch das Material, wie schwer handhabbare Zeichenutensilien, zur Wahl vorhandene Farben, Vorlagen u. s. w. bedingt ist,
c. was von der Vorstellung herrührt.

Letzteres allein hat für die Forschung über kindliche Vorstellungen Wert. Das gleiche gilt übrigens auch für die Beurteilung des

psychischen Inhalts von Schriftstücken, welche die Kinder in Form von Zetteln, Briefen, Beschreibungen, Büchern in ungezählter Menge zu produzieren pflegen. Die höchsten geistigen Erzeugnisse aber sind seine Anschauungen, die Weise, wie es seine eigene engere Umgebung und die Welt in der Gesamtheit überhaupt betrachtet, die Keime des Inhalts von Wissenschaft, Kunst, Recht, Sitte und Religion. Von andern aufgezeichnet oder von ihm selbst niedergeschrieben bilden sie gesammelt und geordnet den wichtigsten Beitrag zu einer Entwicklungsgeschichte der individuellen Weltanschauung.

3. Methoden.

Die Verachtung, welche die Kinderpsychologie in unserer Zeit von seiten der psychologischen Wissenschaft zu erdulden hat, geht im Grunde auf die enormen Schwierigkeiten zurück, welche jene junge Wissenschaft mit der Ausbildung einer ernsten Methodik überwinden muss. Der Psychologie stehen experimentelle, beobachtende und vergleichende Methoden zur Verfügung. Von ihren **experimentellen** muss die Kinderpsychologie mangels einer Selbstbeobachtung des Kindes bis zu hohem Alter gerade auf diejenige Form Verzicht leisten, welche in unserer Zeit in den Mittelpunkt der ganzen psychologischen Wissenschaft gerückt ist und deren modernes Ansehen begründet hat, auf die mit der introspektiven Methode verbundene Eindrucksmethode. Als Ersatz hiefür hat Baldwin eine experimentelle Ausdrucksmethode ausgebildet, die im vorsprachlichen Alter wenigstens gute Dienste leistet, sofern man Baldwins übergrosse Wertschätzung auf das richtige Mass reduziert. Kussmauls, Preyers u. a. Untersuchungen an neugeborenen Kindern stellen die ersten Anfänge einer solchen Ausdrucksmethode dar.

Aus dem gleichen Grunde scheidet von den **Beobachtungsmethoden** die der Selbstbeobachtung, welche sich als Methode einerseits auf die Gewinnung des Materials und andererseits auf dessen systematische Bearbeitung im Sinne einer Zusammenstellung oder Ordnung und einer Deutung oder Erklärung bezieht, aus dem Reigen der der Kinderpsychologie zur Verfügung stehenden Methoden aus, so dass nur die Methode der objektiven Beobachtung, neben der vergleichenden, noch übrig bleibt und so zweckmässig wie möglich ausgebildet werden muss, um zu einigermassen exakten Resultaten zu führen. Sie konstatiert zunächst die Ausdrucksmittel und die durch sie erschlossenen geistigen Erzeugnisse und sucht sodann deren Gesetzmässigkeiten zu erschliessen.

Je nach dieser Absicht lassen sich einerseits Methoden unterscheiden, welche Thatsachen zu gewinnen streben, andererseits solche, welche gewonnene Thatsachen im Dienste der Lösung von Problemen zu verwerten suchen.

Zur ersteren Gruppe gehört die Methode der stillen Beobachtung, welche das Kind ohne sein Wissen beschreibt und die von ihm gefertigten Erzeugnisse der Handfertigkeit, Zeichnungen und Schriftstücke sammelt. Diese Methode ist bis zum höchsten Alter brauchbar, bis zum Auftreten der Sprache aber neben der experimentellen Ausdrucksmethode und der vergleichenden einzig möglich. Nach dem Auftreten der Sprache aber tritt ihr die Methode des Dialogs ergänzend zur Seite, welche im Gespräch mit dem Kinde sein Sprachvermögen oder seine Anschauungen zu ergründen sucht. Wenn nach diesen beiden Methoden verbunden mit der experimentellen Ausdrucksmethode ein möglichst vollständiges Tagebuch eines Kindes zu liefern versucht wird oder die Hauptfragen der Wissenschaft in direkter Anlehnung an ein solches beantwortet werden, spricht man von einer biographischen Methode, welche von Preyer zum erstenmal wissenschaftlich durchgeführt und seitdem besonders von Shinn, Moore und Lindner wiederholt wurde. Die Schwierigkeit der Kinderbeobachtung infolge des unkontrollierbaren Einflusses von Freude, Schmerz, Interesse, Ablenkung des Interesses, Widerwillen, Redseligkeit, Sprachfaulheit, Fähigkeit, Dummheit, Trotz, Befangenheit u. a. erfordert im Allgemeinen einen geschulten Beobachter. Dennoch ist es unberechtigt — wie Baldwin will — fremde Beobachtungen ungeschulter Personen prinzipiell abzuweisen und dessen eigene Widersprüche beweisen am besten, wie haltlos seine Behauptung ist. Mitteilungen wahrheitsliebender, am besten persönlich bekannter und deshalb beurteilbarer Personen über einfache Erscheinungen darf jeder Kinderpsychologe ruhig verwerten, nur wenn kompliziertere oder vereinzelte Erscheinungen vorliegen, ist Vorsicht und womöglich Nachprüfung anzuraten. Aus eben diesen Gründen ist die in Amerika aufgekommene Fragebogen-Methode, deren Erklärung im Wort liegt, zu verwerfen, weil die mitteilenden Personen nicht persönlich beurteilbar und die Mitteilungen nicht nachprüfbar sind.

Zur zweiten Gruppe gehört die bisher in der Kinderpsychologie herrschend gewesene Methode, durch eine subjektive Beurteilung einzelner Beobachtungsergebnisse die Gesetzmässigkeiten in denselben herauszufinden, welche ich deshalb Methode der subjektiven Beurteilung einzelner Beobachtungen oder kurz

Subjektive Methode nenne. Diese Methode kann jedoch nur ungenaue Resultate liefern und ihre Berechtigung ist nur insoweit gegeben, als sie die erste natürliche Stufe einer weiteren Ausbildung darstellen kann und muss. Schon Eber[1]) sagt sehr treffend von ihr: „Diese Beobachtungen haben jedoch gegenüber den Ergebnissen der psychologischen Experimente nicht selten den Charakter des Gelegentlichen und Mehrdeutigen. Dazu werden sie häufig in einer derart mit Reflexionen des betreffenden Beobachters gemischten Form geboten, dass es oft schwierig ist, den reinen Thatbestand von den persönlichen Reflexionen zu sondern. Diese Sonderung des reinen Thatbestandes von den Reflexionen des Beobachters erscheint aber um so gebotener, als es dadurch erst ermöglicht wird, zur Ermittelung der generellen Züge in der psychischen Entwicklung die an verschiedenen Kindern gemachten Beobachtungen zu vergleichen.“ Dass man allen persönlichen Reflexionen entgehen muss, ist von vielen längst gefühlt und durch sorgfältigere Deutung auf Grund umfassenderen Materials zu vermeiden gesucht worden. Dieser Fortschritt bildete bereits den Übergang zu jenen Versuchen, welche die exakteste Form der Beobachtungsmethoden darstellen, zur zahlenmässigen oder statistischen Verarbeitung von Beobachtungsthatsachen. Schwabe und Bartholomäi[2]) scheinen die ersten gewesen zu sein, welche eine Methode, die auch neuerdings in der allgemeinen und pädagogischen Psychologie zu Gedächtnis-, Lese-, Buchstabierungs-, Zählungs- und Addierungs-Experimenten Verwendung findet, in die Kinderpsychologie eingeführt haben. Sie stellten fest, wie viele Prozent der Kinder beim Eintritt in die Schule gewisse Begriffe mitbrächten. Ähnliche Versuche machten auch Stoy[3]), Lange[4]) und Hartmann[5]). Andersartig sind die Versuche des Astronomen Holden[6]), welcher den Wortschatz mehrerer Kinder im 24. Monat auf die Zahl der Rede-

[1]) Zur Kritik der Kinderpsychologie mit Rücksicht auf neuere Arbeiten.

[2]) Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule. Städtisches Jahrbuch IV. 1870. S. 59. Ferner Bartholomäi, Psychologische Statistik. Allgemeine Schulzeitung 1871.

[3]) Die psychologische Statistik der Schüler der Seminar-Schule. Allgemeine Schulzeitung. 1871. S. 249.

[4]) Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen. Allgemeine Schulzeitung. 1879. S. 327.

[5]) Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. 1885. 3. Aufl. 1896.

[6]) On the Vocabulaires of Children under Two Years of Age. Transactions of the American Philological Association 1877. S. 58, citiert in Preyer, Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 372 ff.

teile untersuchte, worin er in Preyer[1]), Deville[2]) u. a. Nachfolger fand. Alle diese Versuche aber dienten mit allen ihren Mängeln nur der gelegentlichen Erschliessung gewisser Erscheinungen und haben eine systematische Ausbildung nie erfahren. Nur in diesem Falle aber kann man von einer Methode im strengen Sinne sprechen und ich möchte sie Methode der Statistik zahlreicher, einheitlich gesammelter Beobachtungen oder kurz Statistische Methode nennen.

In grossem Massstabe folgte den Vorgenannten Barnes[3]). Mit Pomp berichtet er über die vielen Tausende von Einzelthatsachen, die er gesammelt, untersucht, verglichen und in Tabellen gebracht hat und bedenkt, von der seltenen Materialfülle geblendet, nicht, dass die vielen Tausende von Einzelfällen nicht von gleichen, sondern von verschiedenen Kindern und deshalb von ungleichen Anlagen stammen. Zweifellos wird durch sein Verfahren viel gewonnen, aber nach meiner Erfahrung sind die Erscheinungen des kindlichen Seelenlebens keine derartigen, dass zu ihrer Erforschung die mühevolle Sichtung eines so pompösen Materials nötig wäre. Im Gegenteil glaube ich, dass durch eine solche Materialfülle bei der Einfachheit der Erscheinungen dem Forscher nur der Blick getrübt wird. Aus allen diesen Gründen wird für die kinderpsychologische Wissenschaft das grosse, aber schwierige Problem erstehen, die statistische Methode **nicht an vielen,** sondern **an einem Kinde** zu entwickeln und auszubilden, wie es ihre ersten Begründer bereits gethan haben. Dies zu erreichen, muss man zum Studium irgend einer psychologischen Erscheinung alle ihr unterzuordnenden Beobachtungen an einem einzigen Kinde von seinem ersten Tage an möglichst vollzählig aufzeichnen und schliesslich die Zahl der Beobachtungen durch statistische Zusammenstellung in Beziehung setzen. Diese Methode hat den Vorzug, ein dem gleichen psychologischen Quell entsprungenes Material zu verarbeiten und die Wichtigkeit dieses Vorzugs zu erörtern erspare ich mir. Die praktische Verwirklichung dieser theoretischen Erörterungen soll die methodische Aufgabe dieses Buches sein. Zum Schluss will ich betonen, dass die subjektive und die statistische Methode

---

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 375 ff.

[2]) Notes sur le Développement du Langage. Revue de Linguistique. XXIII. 1890. S. 330. XXIV. 1891. S. 10, 128, 242, 300.

[3]) Child-Study, A Symposium. The Inter-State School Review. 1894. S. 225. Diese Schrift ist mir leider nicht zugänglich. Eine diesbezügliche Stelle zitiert Chrisman, Paidologie. S. 21.

sich nicht ausschliessen, dass jeder von beiden ein bestimmtes Arbeitsfeld zukommt, besonders aber heute, wo letztere noch in den ersten Anfängen ihrer Ausbildung begriffen ist.

Die **vergleichende Methode** sucht aus den an mehreren Kindern gemachten Beobachtungen die Durchschnittsentwicklung zu bestimmen oder durch den Vergleich von Kinderbeobachtungen mit Erscheinungen von erwachsenen Individuen und Tieren auf Grund von Analogieschlüssen unbekannte Thatsachen zu erklären (genetische Methode).

4. Geschichte der Forschung und Litteratur.

Altertum und Mittelalter.

Altertum und Mittelalter haben mit der Kinderseele gespielt — dies und sonst nichts enthalten im Kern die wenigen sich zudem nur auf den Ursprung der Sprache beziehenden Berichte, welche aus fernen Zeiten über die Beschäftigung mit der Kinderseele zu uns gedrungen sind. Sie bezeugen nichts als eine ferne Ahnung von dem, was künftigen Zeiten zu ergründen vorbehalten war. Die Berichte stimmen in der Methode merkwürdig überein, gehen aber in den Resultaten und in den Erklärungsversuchen merkwürdig auseinander.

Herodot (*ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΠΙΓΡΑΦΟΜΕΝΗ ΚΑΛΕΙΩ* 2) berichtet ein Experiment des ägyptischen Königs Psammetich, welcher, um die älteste Sprache ausfindig zu machen, zwei Knaben von einem Hirten erziehen liess, welcher niemals ein Wort mit ihnen sprechen durfte. Als nach zwei Jahren die beiden Knaben eines Tages *βεκός* riefen, liess Psammetich nachforschen, welcher Sprache dieses Wort angehörte. Man fand es im Phrygischen, wo es „Brot" bedeutete, und hielt nun das Phrygische für die Ursprache. Einen ähnlichen Versuch erzählt Salimbene (Chronica. Neuere Ausgabe: Monumenta Historica ad provincias Parmensem et Placentinam pertinentia. Bd. VII. MDCCCLVII. S. 167 f.) 1250 von Kaiser Friedrich II., welcher einige Kinder Wärterinnen zur lautlosen Erziehung übergab, weil er sehen wollte, auf welche Sprache die Kinder von selbst kämen. Die Würmchen starben aber vor Beendigung des Experiments, weil sie „ohne den Beifall, die Gebärden, freundlichen Mienen und Liebkosungen ihrer Wärterinnen und Ammen ja nicht leben konnten," wie der Chronist treuherzig meint. Vielleicht sind sie aber nur Engelmacherinnen in die Hände gefallen?! Weiter sollen solche Experimente Jakob IV. von Schott-

land und nach einer Erzählung Jerome Xaviers Akbar, Kaiser von Indien, gemacht haben. Des letzteren Kinder, 30 an der Zahl, blieben stumm.[1])

Neuzeit.

Die moderne Entdeckung der Kinderseele.

So verachtet auch die kindliche Seele Jahrtausende hindurch gewesen war, so wenig Volk und Wissenschaft ihr Wesen als Naturprodukt gelten lassen wollten, in welchem Gesetze walteten wie in jenen zahllosen anderen Naturerscheinungen, welche Gegenstand einer Reihe gelehrter Wissenschaften waren, der Fortschritt der menschlichen Erkenntnis von der Welt musste doch einmal zu irgend einer Zeit an irgend einer Stelle auf ihre Existenz stossen und erkennen, dass sie keine ungeregelten Geistesbethätigungen eines das Weltleben beginnenden Menschen darstellen, nur von Wert, sofern ihre erheiternden Produkte das Elternpaar die Schmerzen und Mühen vergessen lassen, die ihnen der kleine Sprössling gekostet hat, sondern ein Glied des grossen, gewaltigen Naturganzen, welches ebenso wie dieses, ewigen, unabänderlichen Gesetzen unterworfen ist, Gesetzen, die in ihrer anspruchslosen Einfachheit der Forschung leichter erreichbar sind, wie so viele Tausend andere, die man mit Hebeln und Schrauben erst in stetem Kampfe mit dämonischen Mächten der Natur abzuringen gezwungen ist und die trotzdem nicht so reizvoll und dennoch erhaben auf das menschliche Gemüt zu wirken vermögen wie der Zauber jener Gedanken, die aus dem innersten einer unbefangenen Kinderseele in natürlicher Frische geboren werden.

Wer sind aber die ersten Entdecker der Kinderseele gewesen? Forscher vielleicht, welche ihren Geist in der Ergründung ernster Probleme geschult hatten und Methoden, welche dort gewonnen waren, auf den jugendlichen Geist übertragen haben? Man würde sich sehr, sehr irren, dies zu glauben, und nichts ist auch natürlicher, als dass die es nicht gewesen sind, welche in ernstem Wirken ernst geworden, keinen Sinn dafür hatten, sich mit kleinlichen Erscheinungen abzugeben, die den Stempel des Lächerlichen unabweisbar auf ihrer Stirn trugen. Diese Männer sind es nicht gewesen, aber andere Denker, Denker, deren Schaffen ihren Geist für das Poetische in der Kinderseele empfänglich gemacht hatte, sie zuerst den Zauber jener einfachen

[1]) Vergl. hierzu die Litteraturangaben in Max Müller, The Science of Thougt. Deutsche Ausgabe. I. Bd. S. 457.

Natürlichkeit empfinden liess und Erörterungen über Wert und Unwert des Stoffes zunächst ganz und gar in den Hintergrund drängte, die Schöngeister des 18. Jahrhunderts und der folgenden Zeiten. Sie sind es gewesen, die der Kinderseele zuerst fruchtbare Beachtung in der Litteratur geschenkt haben, ihrem Verständnis in weiteren Kreisen die Wege ebneten und den Bann der Jahrtausende brachen, der die Kinderseele von dem Arbeitsfelde der strengen Wissenschaft ferne gehalten hatte. Den ersten von ihnen, Jean Jacques Rousseau, welcher mit seinem 1762 erschienenen „Émile" energisch Bahn brach, und eine grosse Zahl englischer und französischer Schriftsteller erwähnt Sully[1]) hinreichend, als dass ich hier noch ihre Wiederholung nötig hätte. Dagegen fühle ich mich verpflichtet, die von Sully ganz vernachlässigten deutschen Schriftsteller verschiedener Berufsarten zu zitieren, so weit mir ein Einblick in ihre Werke (meist Selbstbiographieen) kinderpsychologisch verwertbares Material ergab. Dies sind in chronologischer Reihenfolge Johann Wolfgang v. Goethe, dessen Kinderliebe Goedeke[2]) besonders hervorhebt (Aus meinem Leben. Wahrheit und Dichtung. 1. Teil. 1811 u. ö. Maximen und Reflexionen. 4. Abteilung. 17.—21. Maxime), Jean Paul Friedrich Richter (Wahrheiten aus Jean Pauls Leben. 1826), Bogumil Goltz (Buch der Kindheit. 1852), Karl Gutzkow (Aus der Knabenzeit. 1852), Gottfried Keller (Der grüne Heinrich. 1. Bd. 1854. Neue, wesentlich umgearbeitete Ausgabe. 1879. 13. Aufl. 1894. Gesammelte Werke. 1. Bd. 1890), Wilhelm von Kügelgen (Jugenderinnerungen eines alten Mannes. 1870. 15. Aufl. 1892), Karl Hase (Ideale und Irrtümer. Jugenderinnerungen. 1872), Peter Rosegger (Waldheimat. 1. Bd. 1873), Karl Gerok (Jugenderinnerungen. 1875. 5. Aufl. 1892), Heinrich Laube (Erinnerungen 1810—1840. 1875), Heinrich Leo (Meine Jugendzeit. 1880), Ludwig Richter (Lebenserinnerungen eines deutschen Malers. 1885. 8. Aufl. 1. Bd. 1895), Karl Biedermann (Mein Leben und ein Stück Zeitgeschichte. 1. Bd. 1886), Gustav Freytag (Erinnerungen aus meinem Leben. 1887), Leopold von Ranke (Zur eigenen Lebensgeschichte. 1890), Friedrich Spielhagen (Erinnerungen aus meinem Leben. Finder und Erfinder. 1. Bd. 1890), Adolf Pichler (Zu meiner Zeit. Schattenbilder aus der Vergangenheit. 1892), Anton Springer

---

[1]) Studies of Childhood.

[2]) Goethes Leben und Schriften. 2. Aufl. 1877. S. 191.

(Aus meinem Leben. 1892), Theodor v. Bernhardi (Aus dem Leben Th. v. B. 1. Teil. Jugenderinnerungen. 1893), Georg Ebers (Die Geschichte meines Lebens. Vom Kind bis zum Manne. 1893), Georg Gottfried Gervinus (G. G. Gervinus' Leben. Von ihm selbst. 1860. Erschienen 1893), Theodor Fontane (Meine Kinderjahre. 1894), Jacob Moleschott (Für meine Freunde. Lebenserinnerungen. 1894).

Die ersten wissenschaftlichen Kinderpsychologen.

Schüchtern und zaghaft trat die Wissenschaft an das merkwürdige Objekt der Kinderseele heran. Auf lange Zeiträume verteilen sich die ersten Forscher, welche ihre Aufmerksamkeit diesem verachteten Naturobjekt geschenkt haben. Keiner von ihnen hat je etwas vom andern gewusst, zufällig geriet jeder auf seinen Weg und unabhängig steht jeder von ihnen in der Geschichte der Kinderpsychologie da. Erst unter den späteren tritt allmählich litterarische Berührung auf. Die dem Menschen angeborene anthropomorphisierende Neigung, die ihn auch im Menschen oft mehr Mensch erblicken lässt, als wirklich in ihm ist, haftet allen diesen Forschern in ihrer Beobachtung und Erklärung der Erscheinungen an, sofern sie im Kinde ungerechtfertigter Weise eine Unzahl Eigenschaften des Erwachsenen zu sehen glauben. Dieser historisch wohl begründete Fehler verliert sich in der folgenden Periode allmählich unter dem Einfluss beginnender Methodik. Preyer ist noch stark in ihr befangen.

Die einzelnen Forscher gehören sehr verschiedenen Wissenschaftszweigen an, und weil sie meistenteils das nächste Interesse ihrer Disciplin im Auge hatten, haben sie im allgemeinen verschiedene Zweige der Kinderpsychologie gefördert. Begonnen haben die **Philosophen,** welchen ehemals die Psychologie noch rechtmässiger zugehörte als heute. Sie interessieren sich für alle Seiten der Kinderpsychologie. John Locke wird wohl der Ruhm gebühren, in einem ernsten wissenschaftlichen Werke (Essay concerning human understanding. 1690. Deutsch: Versuch über den menschlichen Verstand. Übersetzt und erläutert von J. H. v. Kirchmann. 3 Bde. 1872—1874) zum ersten Male der Kinderseele ehrenvoll gedacht zu haben. Er wollte das Problem der angeborenen Ideen durch Beobachtungen an Kindern lösen — ein grosser Gedanke, zu dessen Verwirklichung aber andere Methoden gehört haben würden, als sie gerade Locke damals zur Verfügung standen. Zudem sind seine Beobachtungen an verschiedenen Stellen seines Werkes zerstreut und

nicht zusammenhängend vorgetragen. Die erste zusammenhängende Arbeit über Kinderpsychologie, die erste Vertreterin des Gedankens einer Kinderbiographie lieferte Dietrich Tiedemann, welcher seinen 1781 geborenen Sohn Friedrich, den nachmaligen Nestor der deutschen Anatomen, zu ausführlichen Beobachtungen benutzte und dadurch der eigentliche Vater der Kinderpsychologie wurde. (Über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Hessische Beiträge zur Gelehrsamkeit und Kunst. 1787. Mit Einleitung neu herausgegeben von Ufer. 1897. Französisch: von Michelan im Journal général de l'instruction publique. 1863, von Pérez u. d. T. Thierry Tiedemann et la science de l'enfant. 1881. Englisch: Record of Infant Life).

Nach ihm haben sich geäussert Arthur Schopenhauer (Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde. 2. Aufl. 1847. Ausgabe von Grisebach in Reclams Universal-Bibliothek 2801—2805. 1891. S. 88), Hippolyte Taine (De l'intelligence. 1870. 7. Aufl. 2 Bde. 1894. Deutsch: Der Verstand. Autorisierte deutsche Ausgabe nach der 3. franzoesischen Auflage übersetzt von L. Siegfried. 2 Bde. 1880. S. 283 ff. De l'Acquisition du Langage chez les Enfants et les Peuples primitifs. Revue philosophique I. 1876. S. 5), Wilhelm Wundt (Grundzüge der physiologischen Psychologie. 1874. 4. Aufl. 2 Bde. 1893), Fritz Schultze (Die Sprache des Kindes. Eine Anregung zur Erforschung des Gegenstandes. Darwinistische Schriften Nr. 10. 1880), Luigi Ferri (Note su una bambina. La filosofia delle scuole italiane. 1879 und 1881).

Nach den Philosophen haben sich zunächst die **Ärzte** des Kindes bemächtigt, aber in Kussmaul, Genzmer und Vierordt die physiologische Psychologie besonders bevorzugt. Für die Entwicklung von Sprechen und Denken waren von ihnen thätig J. E. Löbisch (Entwickelungsgeschichte der Seele des Kindes. 1851. Titelauflage 1854), Berthold Sigismund (Kind und Welt. 1856. Für Eltern und Lehrer, sowie für Freunde der Psychologie mit Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Chr. Ufer. 1897. 2. Aufl. 1897), Hermann Heinrich Ploss (Das Kind in Brauch und Sitte der Völker. Anthropologische Studien. 2 Bde. 1876. 2. Aufl. 2 Bde. 1882), K. Vierordt (Die Sprache der Kinder. Deutsche Revue. 1878. S. 29).

Die **Sprachforscher** haben nur das Sprechen des Kindes berührt, aber sehr wenig zur wahren Förderung seiner Kenntnis gethan. Beteiligt sind die Namen Johann Carl Eduard Buschmann (Über den Naturlaut. Abhandlungen der k. Akademie der Wissen-

schaften zu Berlin. 1852 und separat 1853), Heymann Steinthal (Grammatik, Logik und Psychologie, ihre Prinzipien und ihr Verhältnis zu einander. 1855. S. 315 ff. Abriss der Sprachwissenschaft. I. Teil. Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft. 1871. 2. Aufl. 1881. S. 83 ff., 116, 307 f., 317, 360, 382 f., 399 ff.), August Schleicher (Einige beobachtungen an kindern. Beiträge zur vergleichenden Sprachforschung auf dem Gebiete der arischen, celtischen und slavischen Sprachen, von A. Kuhn und A. Schleicher. II. Bd. 1861. S. 497 und Nachtrag IV. Bd. 1865. S. 128), Lazarus Geiger (Ursprung und Entwickelung der menschlichen Sprache und Vernunft. 1. Bd. 1868. S. 390. Der Ursprung der Sprache. 1869. 2. Aufl. 1878. S. 73), Friedrich Müller (Grundriss der Sprachwissenschaft. Bd. 1. S. 42 f.), Hermann Paul (Prinzipien der Sprachgeschichte. 1880. 3. Aufl. 1898. S. 61, 163 f., 168).

Die **Pädagogen** haben von Anfang an meistenteils nur nach ihren Sonderinteressen gearbeitet, mit anderen Worten, angewandte oder pädagogische Kinderpsychologie getrieben und sich bald auch am intensivsten mit ihr beschäftigt. Es arbeiteten Tuisco Ziller (Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 1856. S. 66 ff.), Agathon Keber (Zur Philosophie der Kindersprache. 1868. 2. Aufl. 1890. Der Titel hat mit dem Inhalt, der in einer Zusammenstellung von Spracheigentümlichkeiten besteht, nichts zu thun), H. Schwabe (und F. Bartholomäi, Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule. Städtisches Jahrbuch IV. 1870. S. 59 ff.), F. Bartholomäi (Psychologische Statistik. Allgemeine Schulzeitung. 1871), Karl Volkmar Stoy (Die psychologische Statistik der Schüler der Seminarschule. Allgemeine Schulzeitung. 1871. S. 249), Bernard Perez (Les trois premières années de l'enfant. La Psychologie de l'enfant. 1. Bd. 1878. 5. Aufl. 1892. Englisch: The First Three Years of Childhood. Von A. M. Christie. Deutsch erschien ein Abschnitt der 5. Aufl. u. d. T. Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Mit Erlaubnis des Verfassers übersetzt von Chr. Ufer. Pädagogisches Magazin. 36. Heft. 1893), Emil Egger (Observations et reflexions sur le developpement de l'intelligence et du langage chez les enfants. 1877. 5. Aufl. 1886), Karl Lange (Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen. Allgemeine Schulzeitung 1879. S. 327), Wilhelm Rein (Pickel und Scheller, Das erste Schuljahr. 1879. 5. Aufl. 1893), Ludwig Strümpell (Psychologische Pädagogik. 1880. Beilage: Notizen über die geistige Entwickelung eines weiblichen Kindes während der ersten zwei Lebensjahre).

Von **Naturforschern** interessierten sich die Anthropologen für die Sprache, nämlich Edward Burnett Tylor (Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom. 1871. 3. Aufl. 1891. 2 Bde. Deutsch: Die Anfänge der Kultur. Untersuchungen über die Entwicklung der Mythologie, Philosophie, Religion, Kunst und Sitte. Unter Mitwirkung des Verfassers ins Deutsche übertragen von J. W. Spengel und Fr. Poske. 1873. I. Bd. S. 221) und Oscar Peschel (Völkerkunde. 1875. 6. Aufl. 1885. Abschnitt: Die Sprachmerkmale), desgleichen der Astronom Edward Singleton Holden (On the Vocabulaires of Children under Two Years of Age. Transactions of the American Philological Association. 1877. S. 58). Charles Darwin lieferte eine Kinderbiographie (Biographical Sketch of an Infant. The Mind. Bd. II. 1877. S. 285).

Isoliert steht der **Rechtslehrer** F. Pollock (An Infants Progress in Langage. Mind. Bd. III. 1878. S. 392).

Wilhelm Preyer.

Im Überblick der vorausgegangenen Entwicklung gewahren wir eine merkwürdige Thatsache: Obwohl die wenigsten der Kinderseelenkunde treibenden Forscher irgend etwas voneinander wussten, treten mit Annäherung an unsere Zeit dennoch immer häufiger da und dort Männer dieser Richtung auf, hier liefert uns einer eine anspruchslose Kinderbiographie, dort teilt einer seine Reflexionen über Kinderbeobachtungen mit und wieder ein anderer zieht einen alten, längst vergessenen Kollegen an das Tageslicht. Mit dem Fortschreiten der Zeit herrscht ein immer regeres Leben im Wachstum der kinderpsychologischen Produktion, die in der Gesamtheit zwar noch verzetteltes Stückwerk ohne bewusstes Gesamtziel darstellt, aber dennoch eine Strömung nach einer vorläufig noch unbekannten Zukunft deutlich herausfühlen lässt.

Wer je in irgend einem Gebiete des menschlichen Geisteslebens beobachtet hat, wie eine derartige Strömung aus kleinen Anfängen zu immer grösseren Massen heranwächst, wie sie sich, gross geworden, gewaltsam aber anfangs völlig ziellos Bahn bricht, bis in ihrer Mitte scheinbar zufällig irgendwo ein grosser Mann ersteht, der mit scharfem Auge ihre Ziele zu erfassen und mit ihrer Erreichung das Wesen der gesamten Strömung in sich zu verkörpern weiss, wird auch in jener Stunde der kinderpsychologischen Forschung einen Augenblick erkennen müssen, in welchem in ihren Reihen ein Mann erstehen musste, der durch das scharfe Erfassen ihrer

Ziele im Wesen seiner Forschung mit einem Schlage die gesamte Strömung in sich zu vereinigen wusste. Und das geschah in Wilhelm Preyer.

Von Haus aus Physiologe, hatte Preyer umfassende Studien über die Lebensthätigkeiten des menschlichen Embryos gemacht (Specielle Physiologie des Embryo, Untersuchungen über die Lebenserscheinungen vor der Geburt, 1885), und suchte sie, besonders von Sigismund angeregt, durch eine Untersuchung der Weiterentwicklung nach der Geburt zu ergänzen. Zu diesem Zwecke machte er an seinem 1877 geborenen Knaben jahrelang methodische Beobachtungen und legte bereits 1880 den Entwurf einer neuen Wissenschaft von der Kinderseele vor (Psychogenesis, Deutsche Rundschau. Bd. XXIII, S. 198 und Naturwissenschaftliche Thatsachen und Probleme. 1880), welcher 1882 die Veröffentlichung seiner Beobachtungen (Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. 4. Aufl. 1895. Englisch: The Mind of the Child. Von H.W.Brown. 1889. Französisch: L'Ame de l'enfant. Von Varigny) 1887 und 1893 ein Auszug hieraus folgte (Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit, nebst Anweisungen für Eltern, dieselbe zu beobachten. Erschien zuerst u. d. T. Ueber die Entwickelung der Seele des Kindes in „Vom Fels zum Meer" Jahrg. 1890/91. I. Bd. S. 321, 405, 514, 628. II. Bd. S. 19. Englisch: Mental Development in the Child. Von H. W. Brown. 1893). 1896 hielt er einen Vortrag auf dem Dritten Internationalen Kongress für Psychologie in München (Die Psychologie des Kindes. Bericht 1897 und verändert in „Die Zukunft", 16. Bd. S. 477. Französisch: La psychologie de l'enfant. Revue scientifique. 6. Bd. S. 616), welcher infolge Preyers allzufrühen Todes im folgenden Jahre zur Vermächtnisrede an die zahlreichen Nachfolger in der von ihm begründeten Wissenschaft wurde.

Sachliche Bedeutung Preyers. Preyers grösstes Verdienst besteht in der mustergültigen Ausbildung der biographischen Methode, die er durch eine Verbindung der von Tiedemann, Löbisch, Sigismund u. a. eingeführten Beobachtungsmethode mit der durch Kussmaul und Genzmer entwickelten experimentellen Ausdrucksmethode zu schaffen wusste und die für alle Zeiten die erste und wichtigste Grundlage aller weiteren Fortentwicklung der kinderpsychologischen Methodik bleiben wird.

Dass Preyer im Rahmen dieser Methode trotz seiner bis dahin unerreichten Sorgfalt in der Beobachtung nicht das Höchste geleistet hat, was in jener Zeit schon möglich gewesen wäre, liegt nur an

der wissenschaftlichen Ausbildung seiner Person. Preyer ist von Haus aus Physiolog, kein Psycholog. Deshalb ist sein Werk, welches doch eine Kinderpsychologie repräsentieren will, nur da genügend geworden, wo er physiologische Psychologie oder mit andern Worten die Entwicklung der Sinne und höchstens noch des Willens bearbeitet hat, worin er übrigens schon die oben genannten vorzüglichen Vorgänger Kussmaul und Genzmer hatte. Die Untersuchung der Entwicklung des Verstandes und der Sprache aber ist bei Preyer völlig mangelhaft. Vor allem konnte er sich hier die richtigen Probleme nicht stellen, weil ihm die allgemeinen psychologischen und logischen Voraussetzungen fehlten. Er schreibt in seinem Hauptwerk Kapitel über „Begriffbildung ohne Worte" und „Logik ohne Worte" und giebt zu diesen merkwürdigen Anschauungen in seinem kleinen Auszug (S. 105) sogar einen klaren Schlüssel. Dort sagt er: „Alle Vorstellungen sind entweder Einzelvorstellungen (speciell), d. h. Anschauungen, oder allgemeine Vorstellungen (generell), d. h. Begriffe." Er identificiert also Begriffe direkt mit allgemeinen Vorstellungen, wodurch er absolut verhindert wird, die psychologische und logische Entwicklung des Denkens überhaupt untersuchen zu können. Der Inhalt dieses ganzen dritten Teils seines Werkes besteht auch in Wirklichkeit aus nichts als aus einer Anhäufung vielseitigen, von ihm selbst in einem allgemeinen Abschnitt „Entwicklungsgeschichte des Sprechens beim Kinde" kaum verarbeiteten Materials. Eine Untersuchung der Denkentwicklung ist überhaupt nicht versucht.

Die historische Bedeutung Preyers liegt darin, dass er durch die Ausbildung der biographischen Methode eine jedermann verständliche Anleitung zur Beobachtung von Kindern gab, wodurch er in den Mittelpunkt der gesamten Forschung jener Zeit trat und zugleich ein Ausgangspunkt für die ganze neuere Entwicklung derselben wurde. Es ist gewiss kein Zufall, dass Perez mit seiner vier Jahre vorher erschienenen Schrift nicht jene Wirkung auszuüben vermochte, wie Preyer. Dieser lieferte eine Kinderbiographie, jener eine vergleichende Darstellung der kindlichen Seelenentwicklung. Während aber Preyer im richtigen Moment, nachdem der Boden durch eine Reihe von Vorarbeiten vorbereitet war, eine Methode ausbildete, welche gewissermassen die erste Stufe der kinderpsychologischen Methodik darstellt, ist Perez über seine Zeit hinausgeschritten, während diese selbst noch nicht reif zu diesen Schritten war. Bei Preyer konnte jeder sehen, wie man die Resultate erhält, und konnte es wiederholen, bei Perez sah er nur das Ziel, nicht den Weg, und dieses häufig subjektiv verfärbt. So

ist es denn klar, dass nur Preyer zu weiteren Forschungen anregte und dass sofort in verschiedenen Ländern sich eine Reihe von Leuten bemühten, in seinem Stile Kinderbiographien zu liefern, während Perez' Versuch einer vergleichenden Darstellung erst in neuerer Zeit Wiederholung fand, heute aber unter Zugrundlegung aller jener vielen grossen und kleinen Kinderbiographien, welche durch das Muster Preyers in der Zwischenzeit zweier Jahrzehnte angeregt wurden. „Die Seele des Kindes" wurde das Grundbuch der gesamten neueren Entwicklung und ein mächtiger Anregungspunkt zur litterarischen Bereicherung in der Kinderpsychologie überhaupt.

Bei der seltenen Anregung, die das Werk in der Geschichte der Kinderpsychologie schuf, ist es nur zu bedauern, dass sein wissenschaftlicher Wert nicht gleichmässig bedeutend war. Durch die Mangelhaftigkeit seiner Untersuchungen über die Entwicklung des Verstandes und der Sprache scheint er, nachdem er doch Hauptvertreter der Kinderpsychologie gewesen war, gerade diejenigen abgeschreckt zu haben, die am ehesten ein theoretisches Interesse an ihr gehabt hätten, die Psychologen von Fach, und die junge Wissenschaft musste immer mehr, wie besonders in Deutschland geschah, einseitig in den Besitz der nur von praktischen Interessen geleiteten Pädagogen übergehen. Max Müller warnte sogar die Psychologen vor der Ansicht, als ob man die frühesten Prozesse in der Entwicklung des Menschengeistes dadurch studieren könne, dass man das Erwachen der Geisteskräfte bei einem Kinde beobachte, und verspottete die Kinderstubenpsychologie. Nur im Ausland sind besonders in neuerer Zeit einige, zum Teil aber wie Sully, pädagogisch interessierte Psychologen in der Kinderpsychologie thätig, während die Hauptzahl ihrer Vertreter anderen Berufen angehört und deshalb häufig kritiklos die Fehler Preyers, besonders aber seine falschen Anschauungen von Vorstellung und Begriff, übernimmt. So noch in neuester Zeit Oltuszewski und Lindner.

Die Entwicklung der Kinderpsychologie nach Preyer.

Es ist ein eigenartiges Geschick, dass Deutschland, nachdem es in Tiedemann die Mutter und nach ihm ein Jahrhundert lang die ausschliesslichste Förderin der Kinderpsychologie gewesen war, in jenem Augenblicke das Interesse an ihr verlor, in welchem auf dem ureigensten Heimatboden das bedeutendste Werk geschaffen worden war, welches die junge Wissenschaft überhaupt je hervorgebracht

hatte. Nachdem noch kurz vor Preyer die Kinderpsychologie in England, Nordamerika, Frankreich und Italien nur vereinzelte und mit wenigen Ausnahmen nicht bedeutende Vertreter hatte, ist sie nach dem Erscheinen seines bahnbrechenden Werkes ganz und gar ins Ausland ausgewandert und vor allem in England und Nordamerika in umfassender Weise gewürdigt und gefördert worden. Dort erschienen auch die modernen Hauptwerke der Kinderpsychologie, welche Deutschland in Übersetzungen beziehen musste, weil in seinen eigenen Grenzen nichts wie vereinzelte Arbeiten meist pädagogischer Richtung erschienen sind, die dem Bedürfnis der Pädagogik selbst absolut nicht entsprachen. Die fremden Werke haben aber neuerdings wieder ein mächtiges Interesse für den vergessenen Zweig der Psychologie erregt, was sich bereits fruchtbar an neueren deutschen Erscheinungen bethätigt hat, und es ist nur zu hoffen, dass das neue Interesse nicht wieder erkalten, sondern segenspendend zu einer neuen Blüte der Wissenschaft im alten Heimatlande führen wird.

Nordamerika.

Die nordamerikanische Kinderpsychologie lenkt ihr Hauptinteresse sowohl auf die reine wie die angewandte Richtung. Sie erzeugt Gesamtdarstellungen und ungezählte Detailarbeiten, welche teils biographischen, teils vergleichenden, teils sogar schon erklärenden Charakter (Baldwin) tragen. Für die Erforschung von Sprechen und Denken kommen in Betracht Horatio Hale (The Origin of Langage and the Antiquity of Speaking Man. Proceedings of the American Association for the Advancement of Science. Vol. XXXV. 1886), E. A. Kirkpatrick (How Children Learn to Talk. Science. 1891), John Dewey (The Psychology of Infant Langage. Psychological Review. 1894. S. 63), Granville Stanley Hall, welcher 1882 die Kinderpsychologie in Nordamerika einführte (Contents of Children's Minds on entering School. The Pedagogical Seminary. Bd. I. 1891. S. 139), J. Jastrow (The psychological study of children. Educationel Review I. 1891. S. 253), H. W. Brown (Some Records of the Thoughts and Reasonings of Children. The Pedagogical Seminary. Bd. II. 1892—93. S. 358), Milicent Washburn Shinn (Notes on the Development of a Child. 2 Parts. 1893—94), Frederic Tracy (The Psychology of Childhood. 1892. 4. Aufl. In Vorbereitung. Deutsch: Psychologie der Kindheit. Eine Gesamtdarstellung der Kinderpsychologie für Seminaristen, Studierende und Lehrer. Mit Erlaubnis des Ver-

fassers nach der vierten Auflage des Originals aus dem Englischen übertragen von J. Stimpfl. The language of childhood. The American Journal of Psychology. Vol. VI. 1893. S. 107), Earl Barnes (Child-Study, A Symposium. The Inter-State School Review. 1894. S. 225), James Mark Baldwin (Mental Development in the Child and the Race [Methods and process]. 1895. 3. Aufl. 1897. Deutsch: Die Entwickelung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse [Methoden und Verfahren]. Übersetzt von Dr. Arnold E. Ortmann. 1898), welcher durch das Streben nach einer exakten Richtung einerseits, einer extrem naturphilosophischen Spekulation im Stile Romanes und Spencers andererseits in einen seltsamen Konflikt gerät[1]), Kathleen Carter Moore (The Mental Development of a Child. The Psychological Review. Monograph Supplement No. 3. 1896), Oscar Chrisman (Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes. Dissertation Jena. 1896), welcher in dieser Anregung einer Gesammtwissenschaft vom Kinde zugleich eine fleissige, aber unkritische Materialsammlung lieferte, Winfield S. Hall (First 500 Days of a Childs Life. The Child-Study Monthly 2. 1896. S. 330, 394), Louise E. Hogan (A Study of a Child. 1898), A. R. Taylor (The Study of the Child. 1898). An Zeitschriften dienen der Kinderpsychologie: The Child-Study Monthly von Krohn. Seit 1895. The Pedagogical Seminary von Hall. Seit 1892. An Vereinen: National Association for the Study of Children. Seit 1893.

England.

England steht zwar an Eifer weit hinter Nordamerika zurück, ragt aber dennoch durch die Bedeutung einzelner Forscher über die übrigen Länder hinaus. James Sully (Baby Linguistics. The Eng. Ill. Mag. 1884. Teachers Handbook of Psychology. 1886. 4. Aufl. 1897. Deutsch: Handbuch der Psychologie für Lehrer. Eine Gesamtdarstellung der pädagogischen Psychologie für Lehrer und Studierende. Mit Erlaubnis des Verfassers nach der 4. Auflage des Originals aus dem Englischen übertragen von J. Stimpfl. 1898. Studies of Childhood. 1895. Deutsch: Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Mit Erlaubnis des Verfassers aus dem Englischen übertragen und mit Anmerkungen versehen von J. Stimpfl. Mit 121 Abbildungen im Text. 1897. Gegenstand und Methode der Kinderpsychologie. Aus dem Englischen übertragen von J. Stimpfl.

[1]) Vergl. mein demnächst in der „Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik“ erscheinendes Referat.

Deutsche Schulpraxis. 1895), hat, wie Preyer in seiner „Seele des Kindes“ das Beispiel einer Kinderbiographie, in seinem kinderpsychologischen Hauptwerke das Beispiel einer vergleichenden Kinderpsychologie auf Grund der Litteratur gegeben und durch die ausschliessliche Behandlung der höheren kindlichen Lebensalter eine notwendige Ergänzung zu allen bisherigen kinderpsychologischen Werken geschaffen. Leider hat die Art der Entstehung dieses Werkes einen nachteiligen Einfluss auf seinen Inhalt ausgeübt. Aus einer Sammlung von Aufsätzen in „The Cornhill Magazine“ hervorgegangen, leidet das Buch einerseits am Mangel eines klaren Systems, andererseits an den Folgen der populären Darstellung. Letzteres wird besonders fühlbar durch das häufige Fehlen der Altersangaben und der Quellen bei Mitteilungen, vor allem aber dadurch, dass die Worte der Kinder in die Sprache des Erwachsenen übersetzt wiedergegeben werden. Kinder von 3—4 Jahren sprechen oft, als ob sie 10 Jahre älter wären. Gleichwohl zählt das Buch zu den bedeutendsten neueren Erscheinungen. Francis Warner (The Children: How to Study Them. 1887) gab eine methodische Schrift und war auch nach dieser noch umfassend thätig. Max Müller (The Science of Thougt. 1887. Deutsch: Das Denken im Lichte der Sprache. Aus dem Englischen übersetzt von Engelbert Schneider. 1888. S. 11, 20f., 251, 473f. Science of Language. 1891. Deutsch: Die Wissenschaft der Sprache. Neue Bearbeitung der in den Jahren 1861 und 1863 am königlichen Institut zu London gehaltenen Vorlesungen. Vom Verfasser autorisierte Deutsche Ausgabe besorgt durch R. Fick und W. Wischmann. I. Bd. 1892. S. 456ff. II. Bd. 1893. S. 67, 78, 79, 211f.) hat in dem ersteren seiner beiden Werke (S. 20) gesagt: „Und hier muss ich alle Psychologen vor einer neuen Gefahr warnen, die eben so gross ist wie die, auf welche ich vorhin bei den Thieren aufmerksam gemacht habe. Wenn von Seiten der Menageriepsychologie Gefahr droht, so droht sie noch vielmehr von Seiten der Kinderstubenpsychologie[1]). Unter den Psychologen ist ziemlich allgemein die Ansicht verbreitet, sie könnten die frühesten Prozesse in der Entwickelung des Menschengeistes dadurch studieren, dass sie das Erwachen der

[1]) Max Müller, nicht Wundt hat diesen Ausspruch gethan, wie Ufer in seiner Neuausgabe von Sigismunds Kind und Welt, 2. Aufl. 1897, Einleitung S. XIV und in Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, IV. Bd. Art. Kinderpsychologie S. 113 fälschlich behauptet. Ich habe alle Werke Wundts in sämtlichen Auflagen durchgesehen, ohne eine derartige Äusserung finden zu können.

Geisteskräfte bei einem Kinde beobachteten. Die Aufklärungen, die aus der Kinderstube geholt werden, sind vielleicht nicht ganz so phantasievoll wie die in Menagerien gesammelten, aber, da sie viel plausibler klingen, haben sie oft mehr Unheil angerichtet u. s. w." Glücklicherweise sind andere bedeutende Sprachforscher (Steinthal, v. d. Gabelentz) in diesen Punkten anderer Ansicht. Der Stand der Kinderpsychologie ist in seiner Gesamtheit bisher absolut kein erfreulicher, aber sie ist eben mitten in ihrer Entwicklung begriffen, und es ist geradezu bedauerlich, wenn ein Forscher von der wissenschaftlichen Bedeutung Max Müllers nicht über den gegenwärtigen Augenblick hinaus in die Zukunft sieht und derartig kurzsichtige Witze macht. George John Romanes (Mental Evolution in Man. Origin of Human Faculty. 1889. Deutsch: Die geistige Entwicklung beim Menschen. Ursprung der menschlichen Befähigung. 1893) wollte ein gross angelegtes Werk schaffen, welches nacheinander Verstand, Gemütsbewegungen, Wille, Moral und Religion behandeln sollte, ist aber über den ersten Band, welcher den Ursprung der menschlichen Geisteskraft untersucht, nicht hinausgekommen. Romanes Untersuchung ist sehr deduktiv. Darin liegt auch der Unterschied zwischen seinen Vorbegriffen und meinen Urbegriffen. Wir verstehen beide unter diesen Worten die gleichen Erscheinungen, die Bedeutung der ersten Kinderworte, wie wauwau. Während aber Romanes' Vorbegriffe deduktiv im Rahmen einer umfassenden Theorie gefordert werden, sind meine Urbegriffe induktiv aus empirischen Thatsachen gewonnen und beanspruchen keine weiteren Beziehungen als diejenigen, welche ihnen durch ihre natürliche Stellung gegeben sind. An Vereinen dienen der Kinderpsychologie: The Parents National Educational Association. Seit 1881. The British Child-Study Association. Seit 1894.

Frankreich.

In Frankreich sind zu nennen Bernard Pérez (L'enfant de trois a sept ans. La Psychologie de l'enfant. 2. Bd. 1886. L'art et la poésie chez l'enfant. La Psychologie de l'enfant. 3. Bd. 1888), Gabriel Deville (Notes sur Développement du Langage. Revue de Linguistique. XXIII, 1890 u. XXIV, 1891), Gabriel Compayré (L'evolution intellectuelle et morale de l'enfant. 1893).

Italien

ist vertreten durch Paolo Lombroso (Saggi di Psicologia del Bambino. Prefazione di Cesare Lombroso. 1894).

Russland

hat aufzuweisen Sikorsky (Du Développement du Langage chez les Enfants. Archives de Neurologie. VI. 1883. S. 319) und W. Oltuszewski (Die Entwickelung der Sprache bei dem Kinde und das Verhältnis derselben zu seiner Intelligenz. Sonder-Abdruck aus der „Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde". No. 5—8. Jahrg. 1896), welcher unklar in seinen Anschauungen von Vorstellung, Wort, Begriff, Satz und Urteil und in der Identificierung von Vorstellung und Begriff ein Schüler Preyers ist. Der Inhalt seiner Untersuchung ist eine wertvolle Ergänzung der Litteratur.

Deutschland.

Die Heimat der Kinderpsychologie nimmt heute unter jenen Ländern, die sich für Kinderpsychologie interessieren, einen wenig rühmlichen Rang ein. Arbeiten erscheinen nur sehr sporadisch und selten bedeutende, dagegen begnügt man sich mit den Übersetzungen grosser ausländischer Werke. Psychologen sind überhaupt an ihr nicht beteiligt, wenn man von dem wenigen, was in psychologischen Lehrbüchern gesagt ist, abstrahiert, sie ruht vielmehr zumeist in den Händen der Pädagogik, welche fast ausschliesslich angewandte (pädagogische) Kinderpsychologie fördert, die reine aber so gut wie tot sein lässt. Es sind zu nennen Gustav Lindner (Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwickelung der Sprache des Kindes. Kosmos. VI. Jahrg. 1882. XI. Bd. S. 321 u. 430. Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Ein Beitrag zur kindlichen Sprach- und Geistesentwickelung in den ersten vier Lebensjahren. 1898), welcher in beiden Arbeiten eine physiologische, logische und philologische Stufe der kindlichen Sprachentwicklung unterscheidet, von denen die logische die Zeit vor der Wortbildung umfasst (Konsequenzen aus Preyers Identificierung von Vorstellung und Begriff), Wilhelm Wundt (Essays. 1885. S. 248 ff. Grundriss der Psychologie. 1896. 3. Aufl. 1898. S. 336 ff.), Berthold Hartmann (Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. 1885. 3. Aufl. 1896), Heubner (Über Aphasie und über Sprachentwickelung beim Kinde. Rev. der mediz. Gesellschaft zu Leipzig. Sitzung vom 30. Juli 1889), Th. Ziehen (Leitfaden der Physiologischen Psychologie in 15 Vorlesungen. 1890. 3. Aufl. 1896. S. 49, 60, 87, 93, 105, 109, 137, 182, 201, 212, 218. Die Ideenassociation des Kindes. I. Abhandlung. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie von Schiller und Ziehen. I. Bd. 6. Heft. 1898), Georg von der Gabelentz

(Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse. 1891. S. 65 ff., 71, 164, 209, 270 ff., 296 ff., 424), Treitel (Über die Stimme kleiner Kinder. Zentralblatt für Physiologie. V. 1891), Fritz Schultze (Vergleichende Seelenkunde. 1. Bd. 1. Abt. 1892), Conrad Schubert (Elternfragen. Eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen psychologischen Analyse. A. d. päd. Univ.-Seminar Jena. 5. Heft. 1894), Georg Heydner (Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. 1894), welcher in seiner Kritik äusserst anmassend ist und (S. 33) das Recht, Kinderpsychologie zu treiben, in einer Verwahrung gegen Preyer ausnahmslos für die Volksschullehrer in Anspruch nehmen will, Hermann Gutzmann (Des Kindes Sprache und Sprachfehler. 1894. Die Sprache des Kindes und der Naturvölker. Dritter Internationaler Kongress für Psychologie in München vom 4. bis 7. August 1896. Bericht 1897. S. 434. Die Sprachlaute des Kindes und der Naturvölker. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. I. Jahrg. 1899. S. 28), Heinrich Eber (Zur Kritik der Kinderpsychologie, mit Rücksicht auf neuere Arbeiten (Preyer, Die Seele des Kindes 1895; Baldwin, Mental Development in the Child and the Race 1895; Pérez, Les trois premières années de l'enfant 1892). Philos. Studien von Wundt. Bd. XII. 1896. S. 587), Bernhard Münz (Die Logik des Kindes. Nord und Süd. 72. Bd. 1895. S. 398. Französisch: La logique de l'enfant. Traduktion A. Keller. Revue philosophique de la France et de l'étranger par Th. Ribot. 42. Bd. 1896. S. 46), Benno Erdmann (Die psychologischen Grundlagen der Beziehungen zwischen Sprechen und Denken. Archiv für systematische Philosophie von Paul Natorp. II. Bd. 1896. S. 335. III. Bd. 1897. S. 31 u. 150. Unvollendet), hat zwar in dieser Arbeit das Problem am Erwachsenen behandelt, aber ergänzend auch Verhältnisse bei Kindern mit hereingezogen, weshalb er hier zu berücksichtigen ist. Alle Ausführungen sind scharfsinnig, die Termini treffend gewählt. Ich habe sie meinen theoretischen Voraussetzungen zu Grunde gelegt. In einem Punkte aber weiche ich von ihm besonders ab, allerdings im wichtigsten des Ganzen, in der Auffassung des Begriffs. Ich halte es für unrichtig, das Wort Begriff ausschliesslich in die Wissenschaft drängen und im übrigen Leben nur von Bedeutungsvorstellungen und ihnen entsprechenden Bedeutungen sprechen zu wollen. Denn einerseits brauchen sich reproduzierte Bedeutungsvorstellungen durchaus nicht mit der Bedeutung eines Wortes zu decken und andererseits würde eine grosse Verwirrung geschaffen, weil die Volkssprache und die meisten Logiker das Wort

Begriff im richtigen Gefühl seines Umfangs viel weiter gehenderen Sinnes gebraucht haben. Man ist genötigt, dem Begriff im weiteren Sinne als der Bedeutung eines jeden Wortes überhaupt den Begriff im engeren Sinne als dem durch ein einziges Wort repräsentierten Inhalt einer wissenschaftlichen Definition, den Erdmann allein als Begriff gelten lassen will, entgegenzustellen. Jenen kann man als die Vorstufe des letzteren, des eigentlich wissenschaftlichen Begriffs, auffassen. In diesem Sinne verwende ich das Wort Begriff. Weiter sind noch zu erwähnen Christian Ufer (Zur Psychologie des Kindes. Die Deutsche Schule. I. Jahrg. 1897. S. 705. Kinderpsychologie. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von Rein. 4. Bd. 1897. S. 113. Neuausgaben von Tiedemann's Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. 1897 und Sigismund's Kind und Welt. 1897. 2. Aufl. 1897), welcher sich ausschliesslich dem Studium der kinderpsychologischen Litteratur widmet, Franz Magnus Böhme (Deutsches Kinderlied und Kinderspiel. 1897), Karl Groos (Die Spiele der Menschen. 1899). An Zeitschriften dienen der Kinderpsychologie: Die Kinderfehler. Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie von Koch, Ufer und Zimmer. Seit 1896. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie von Schiller und Ziehen. Seit 1898.

Kritik der Entwicklung der Kinderpsychologie nach Preyer.

Wir stehen am Schlusse unseres historischen Überblicks, welcher uns das Entstehen einer jungen, im Zusammenhang der andern notwendigen Wissenschaft vor Augen führte. Nun obliegt uns noch die Pflicht zu prüfen, ob sich auch die Bahnen bewähren, in denen sich ihre Entwicklung bewegt, und ob ihr Werden auch für die Zukunft günstig gesichert erscheint.

Die Darlegung liess uns zwei Entwicklungsstufen deutlich erkennen. Auf der ersten versuchten die Beobachter nichts wie reine Kinderbiographieen zu liefern (Beobachtende oder biographische Stufe). Sie erreichte ihren Höhepunkte in Preyers bahnbrechendem Werk. Die zweite ging mit Erfolg bedeutend später daran, die aufgestapelten Kinderbiographieen zu vergleichen und auf diesem Wege eine Darstellung der Durchschnittsentwicklung zu erreichen (Vergleichende Stufe). Ihre beste Vertreterin sind Sullys „Untersuchungen über die Kindheit.“ Zweifellos sind diese

beiden Stufen natürliche und richtige Wege. Aber mit ihnen ist durchaus noch nicht das höchste wissenschaftliche Ziel erreicht, denn sie erschliessen uns nur eine Beschreibung der Thatsachen, nicht aber eine Erklärung derselben, d. h. die Gesetze ihres innern causalen Zusammenhangs. Dieses wäre die Aufgabe einer zu erstrebenden dritten Stufe, der erklärenden, welche sich zur Erreichung ihres hohen Zieles aufs engste an die allgemeine Psychologie anzuschliessen und als Grundlage ihrer Thätigkeit, wenn sie nicht auf ein sehr gefährliches Gebiet der Spekulation geraten soll, nach einer exakteren Ausbildung ihrer Methodik zu streben hat.

Zu dieser dritten Stufe ihrer Entwicklung hat die Kinderpsychologie bisher nur wenige Ansätze gemacht. Ihr grösster, aber nicht geglückter Versuch ist Baldwins Mental Development in the Child and the Race. Sie blieb im Gegenteil merkwürdig einseitig immer und immer wieder besonders an der ersten Stufe haften und war mit der Erzeugung grosser und kleiner Kinderbiographieen vollauf befriedigt.

Die Ursache dieses merkwürdigen Stillstandes liegt klar zu Tage. Unabhängig von der allgemeinen Psychologie durch Forscher entwickelt, welche sich in andern Wissenschaftsgebieten durch ihre Thätigkeit verdient gemacht haben, mit jener aber ganz und gar nicht vertraut waren, konnte die Kinderpsychologie überhaupt nicht weiter fortschreiten als bis zu jenen Stufen, auf denen einfache Beobachtungen oder Vergleichung solcher Beobachtungen das geringste Mass psychologischer Kenntnisse voraussetzten. Merkwürdig ist es nur, dass selbst einige Psychologen, die sich dem Dienste der Kinderpsychologie gewidmet haben, durch die Suggestion der älteren Schule beeinflusst wurden. Das einseitige Festhalten an der ersten und zweiten Entwicklungsstufe aber, welche ohne umfassende psychologische Kenntnisse, ohne den Versuch einer Weiterentwicklung der angebahnten Methodik, ohne Ausbildung einer segensreichen Kritik immer und immer wieder den ganzen Körper der Wissenschaft in guten und schlechten Produkten vertreten musste, hat ihr allein jenes Gepräge gegeben, welches die Interesselosigkeit der deutschen Gelehrtenwelt an ihr verschuldet hat und einen Max Müller über die „Kinderstubenpsychologie“ spotten lässt. Die wissenschaftliche Arbeit hat zwar schon lange begonnen, die Wissenschaft Kinderpsychologie aber steht noch aus. Sie wird durch die Früchte jener Arbeit geschaffen werden, welche die dritte und höchste Stufe ihrer Entwicklung repräsentieren wird, die Stufe erklärender Forschung.

Zu diesem Stillstand auf frühen Entwicklungsstufen kommt weiter noch die Thatsache, dass die moderne Kinderpsychologie besonders in Deutschland einer einseitigen Richtung nachgegangen ist. Dadurch dass die Psychologen, welche allein Interesse an der Pflege reiner Kinderpsychologie gehabt hätten, sich von ihr ferne gehalten haben, sind ihre einzigen namhaften Vertreter die Pädagogen gewesen, die aber ganz natürlich ihre Interessen in den Vordergrund stellten und angewandte oder pädagogische Kinderpsychologie kultivierten. Es ist bezeichnend für diese Zeit, dass in Deutschland sogar die Ausgabe einiger älterer einheimischer und die Übersetzung mehrerer ausländischer Werke reiner Richtung das Werk verdienter Pädagogen ist und die beiden einzigen Zeitschriften, welche der Kinderpsychologie ihre Blätter bieten, pädagogische Tendenz haben. Um nicht missverstanden zu werden, will ich hier betonen, dass ich absolut nicht der Pädagogik einen Vorwurf machen will, dass sie nach jahrhundertelangen Irrfahrten endlich die richtigen Bahnen einschlägt und sich von der Psychologie des Kindes den Weg zum Ziele zeigen lassen will, aber ich fühle mich verpflichtet, im Interesse der Sache gegen die Einseitigkeit zu protestieren, mit der man in neuerer Zeit Kinderpsychologie überhaupt nur von ihrem Standpunkt aus betreiben will. Dies kann ihr zwar im ersten Augenblick zu grossem Ansehen verhelfen, aber auf die Dauer nicht förderlich sein, weil ihre grössten Fragen aus Mangel an pädagogischem Interesse ungelöst bleiben. England war auch einmal wie Deutschland, das seit Preyer keinen reinen Kinderpsychologen mehr gesehen hat, auf einem ähnlichen Standpunkt angelangt, bis der verdienstvolle G. St. Hall im Jahre 1894 als Gegengewicht gegen die 1881 gegründete, von pädagogischen Zielen geleitete Parent's National Educational Association die Gründung von The British Child-Study Association anregte. Heute steht England im Range hinter Nordamerika. Hat denn Deutschland keine Forscher, welche auch ohne nächstes pädagogisches Interesse der Kinderpsychologie ihre Dienste widmen wollen? Als Krone einer Reihe von Problemlösungen winkt ja doch zumeist eine pädagogische Lehre! Auf dem bisherigen Wege gelangen wir aber zu einer solchen Einseitigkeit, dass entweder nur eine Reaktion gegen die gepflogene Richtung möglich ist oder die Kinderpsychologie dauernd aus der deutschen Forschung ausscheiden wird. Eine reine Kinderpsychologie muss Hauptsache, eine angewandte Endzweck sein. Dies erreicht man aber im Hinblick

auf die bisherige Erfahrung nur durch Befolgung des Grundsatzes: Die reine kinderpsychologische Forschung den Psychologen, ihre Resultate den Pädagogen. Ich brauche kaum zu betonen, dass ich unter einem Psychologen jeden verstehe, der eine fachmässige psychologische Schulung erworben hat.

Meine lange mühsame Arbeit habe ich der Anbahnung dessen gewidmet, was ich durch die Kritik als notwendig erkannt habe: **Die Anbahnung einer zielbewussten erklärenden Forschung und die scharfe Trennung einer reinen und angewandten Richtung.**

Ehe ich jedoch ausführe, wie ich mir beide Richtungen betrieben denke, muss ich eine Ausscheidung aus jenem Stoffe vornehmen, der bisher das Arbeitsgebiet der Kinderpsychologie insgesamt zu bilden pflegte. Meine Untersuchung galt der Klarlegung der Entwicklung von Sprechen und Denken nach Methoden und in einem Umfang, wie es bisher noch nicht geschehen war. Hierbei ist die Untersuchung der Kindersprache durch die Anwendung der sprachwissenschaftlichen Methoden in einem Umfange gediehen, wie er für die Kinderpsychologie das Überschreiten einer Grenze bedeuten muss. So wenig aber wie sich die allgemeine Psychologie mit der Sprache über ein gewisses Mass hinaus beschäftigt und die weitere Erforschung der Sprachwissenschaft überlässt, so wenig hat sich die Kinderpsychologie, nachdem die Kenntnis der Kindersprache einen solchen Umfang erreicht hat, weiter mit der Kindersprache abzugeben und kann das an der eigenen Mutterbrust genährte und grossgezogene Kind als Gegenstand einer selbständigen Wissenschaft entlassen, die man **Kindersprachwissenschaft** oder sonstwie benennen mag, deren weiterer Ausbau aber nur noch von fachgeschulten Sprachforschern in die Hand genommen werden darf.

Nachdem ich durch diese Begründung die Kindersprachwissenschaft aus dem Verbande der Kinderpsychologie ausgeschieden habe, bin ich in der Lage, auszuführen, wie das Arbeitsgebiet beider Richtungen der Kinderpsychologie in Zukunft zu behandeln sei, und beginne mit der reinen Kinderpsychologie.

Erstlich soll sie engste Fühlung mit den Resultaten jener Wissenschaft behalten, in deren Bereich sie zwar nicht historisch entstanden, aber systematisch einzugliedern ist, mit der Psychologie, und weiter auch mit allen andern Wissenschaften, die ihr jeweils in ihr Arbeitsgebiet hineinspielen können, wie in diesem Buche die Logik.

Zweitens soll sie unausgesetzt um die weitere Ausbildung ihrer Methodik bemüht sein, um allmählich zu immer exakteren Resultaten zu gelangen. So habe ich bei diesen Untersuchungen durch Fortbildung der Subjektiven Methode zur Statistischen für gewisse Gebiete den Weg zeigen wollen.

Drittens ist zur Erziehung von Wissenschaftlichkeit und Gründlichkeit eine strenge, unnachsichtliche Kritik zu fordern, welche an Hand möglichst methodisch festgestellter Thatsachen Behauptungen und Theorieen prüft und, wenn sie haltlos sind, unnachsichtlich zurückweist.

Viertens ist eine Bearbeitung der Voraussetzungen der Kinderpsychologie, ihres Begriffs, ihrer Aufgabe, ihrer Quellen, Methoden und Geschichte vorzunehmen, wie es in dieser Arbeit zunächst in Hinsicht auf das engere Problem versucht worden ist.

Auf diesem Wege werden wir allein zu einer wahren Wissenschaft „Kinderpsychologie“ gelangen.

Die angewandte (praktische) oder pädagogische Kinderpsychologie hat aus den Resultaten der reinen Kinderpsychologie Schlüsse zu ziehen, welche in ihrem Interessenkreis liegen, kann aber ebensogut mit deren und mit eigenen Methoden eigene Aufgaben zu lösen versuchen. Aus den Resultaten der begrifflichen Untersuchungen vorliegender Arbeit würde sie etwa folgendes folgern können: Der elementare Unterricht hat zum Teil die Aufgabe, dem Kinde Begriffe beizubringen. Will man dies in der natürlichsten Weise thun, muss man wissen, wie die Natur dem Kinde Begriffe beibringt. Diese lässt das Kind unbekannte Vorstellungen auf Grund gewisser Eigenschaften mit bekannten in Beziehung setzen, also Unbekanntes nach Bekanntem deuten. Wenn man daher dem Kinde Begriffe auf die natürlichste Weise beibringen will, muss man an seinen vorhandenen Begriffsschatz anknüpfen. Dann braucht Kind und Lehrer die geringste Mühe. Diese den Lehrern längst geläufige Thatsache hat durch meine Untersuchungen eine detaillierte Erläuterung und Begründung erfahren, wie sie bisher noch nicht gegeben war.

Ich schliesse nun mit dem Wunsche, recht bald zahlreiche Mitarbeiter zu finden, welche gewillt sind, an das schwierige Werk heranzugehen und den Ausbau der von mir angebahnten Richtung vorzunehmen. Das soll durch eine ernste Fühlung mit der modernen Richtung der Psychologie und andern Wissenschaften, einen Ausbau der bisher geübten Methodik, eine unnachsichtliche Prüfung und

Kritik fremder und meiner eigenen Resultate und eine Bearbeitung der Voraussetzungen unserer jungen Wissenschaft geschehen. Auf diesem Boden wird ihr, wenn ich hoffen darf, eine neue Zukunft erblühen, eine Zukunft, in der sie nicht das Aschenbrödel der Wissenschaften zu spielen und nicht als Dienerin einer mächtigeren Wissenschaft im Staub zu liegen braucht, in der sie selbst eine Herrin spielen darf, der die andern Wissenschaften wünschend nahen werden, um sich Aufschluss und Ergänzung zu erholen. Diese Zukunft aber wird sie nur erreichen, wenn sie mit unerbittlichem Willen über die Stufe der Kinderbiographien und der Vergleichung hinüberschreiten wird zu einer Stufe erklärender Forschung.

Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde.

I. Theorie der Beziehung zwischen Sprechen und Denken.[1])

Im Dämmerlicht der Kindbettstube schlummert sanft das Kind in diese Welt herein. Die Mutter hegt es und pflegt es, kost es und herzt es, thut ihm alles Erdenkliche und Unerdenkliche, und kann jenen Augenblick kaum erwarten, wo ihr Liebling die ersten als Sprache deutbaren Laute von sich giebt. Hunderte und Tausende von Worten werden an den ungebildeten Geist hinangesprochen, bis er endlich die ersten deutlichen Worte wiedergeben kann, und noch mehr lange Reden, bis der Kleine das erste unbeholfene Sätzchen spricht. Wenn er aber auch diese Stufe des homo sapiens erklommen hat, ist die Zeit gekommen, wo jedes naive Wort, jeder naive Gedanke als der Ausfluss besonderer Klugheit gilt, und Eltern wie Erzieher sind aufs eifrigste bemüht, durch geeignete Drillung den Sprössling dahin zu bringen, dass er ja nur recht klug zu sprechen versteht. Nach dem Sprechen beurteilen diese und alle anderen Bewunderer des Kindes seine Fähigkeiten und seinen persönlichen Wert und nicht selten wird ihm jetzt schon von ihnen nach seinen Klugheitsäusserungen die ganze grosse Zukunft prophezeit.

Welch bitterer Irrtum! Die Volksmeinung, die das Sprechen für identisch mit der geistigen Arbeit, dem Denken, hält, ist zwar erklärlich, aber deshalb nicht gerechtfertigt. Schon die Thatsache der Taubstummen zeigt uns, dass ein Denken ohne Sprache existiert, und dass auch umgekehrt ein Sprechen ohne Denken möglich ist, zeigen uns die sprachgelehrigen Vögel. Was wir durch diese Thatsachen nur aus dem genetischen Zusammenhange heraus-

[1]) Unter Zugrundelegung von Erdmann, Die psychologischen Grundlagen der Beziehungen zwischen Sprechen und Denken, frei und kritisch bearbeitet. Vergl. die Kritik seiner Auffassungen S. 22f.

gerissen erkennen, hat die Untersuchung der geistigen Entwicklung des Menschen ergeben, dass nämlich die sprachliche und die geistige Entwicklung getrennte Wege gehen und sich nur dadurch berühren, dass zwischen Vorstellungen von Worten und von Objekten Verknüpfungen im Geiste stattfinden, wodurch die Sprache das Symbol der geistigen Funktionen wird und das höchste Ausdrucksmittel, welches der Natur hiefür überhaupt zu Gebote steht. Diese Thatsache brachte es auch mit sich, dass die ungeschulte menschliche Beobachtung seit alten Zeiten von dem Vorurteil beherrscht ist, als ob Sprechen und Denken eins wäre, als ob man aus der Sprachfertigkeit oder dem Sprachmangel eines Menschen Rückschlüsse auf seine geistigen Anlagen ziehen könne. Allerdings vermögen sie die Fortentwickelung einer angelegten Intelligenz aufs schwerste zu beeinträchtigen und solche Schlüsse sind jederzeit erlaubt, welche besagen, dass ein Taubstummer unter normalen Verhältnissen sich bedeutend höher hinauf gearbeitet haben würde, als es ihm unter dem Druck des natürlichen Gebrechens möglich gewesen war. Eine Berührung der sprachlichen und geistigen Entwicklung ist eben zu gewissen Zwecken vorhanden. Die Erforschung ihres Wesens aber zählt zu den schwierigsten Problemen der Wissenschaft.

Sachvorstellungen.

Die auf den menschlichen Körper wirkenden physischen Reize erregen die Nerven des Gesichts-, Gehörs-, Tast-, Geruchs- und Geschmacksorgans und werden von dort zum jeweiligen Lokalisationszentrum der grauen Hirnrinde geleitet, wo ihren Einprägungen psychisch die Vorstellungen entsprechen, die nach ihrem Verschwinden aus dem Bewusstsein jederzeit wieder durch bestimmte Ursachen in dasselbe zurückgeführt, d. h. reproduziert werden können. Soweit sie sich auf Sachen beziehen, heissen sie Sachvorstellungen und repräsentieren entweder als Einzelvorstellungen (Individualvorstellungen) nur einen einzelnen Gegenstand oder lassen sich als Allgemeinvorstellungen auf einen solchen nicht ausschliesslich beziehen. Bei letzteren scheinen grössere individuelle Unterschiede zu existieren.

Wortvorstellungen.

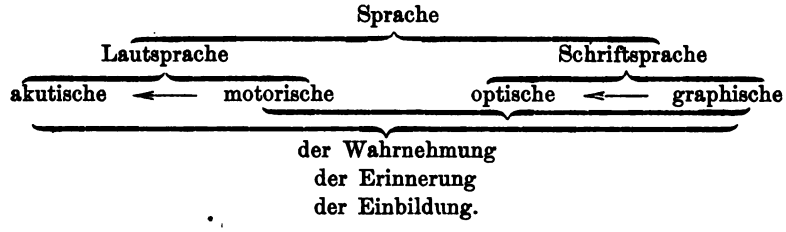
Die Gesamtheit der psychischen und physischen Erscheinungen, durch welche wir die Laute zum Ausdruck des Vorgestellten fähig machen, umfassen wir durch den Begriff Lautsprache, die auch

als Sprache im engern Sinne bezeichnet werden kann. Ihre wichtigsten Elemente sind die Worte, welche durch das Gehör vermittelte Vorstellungen sind und deshalb Gehörsvorstellungen, akustische Wahrnehmungsvorstellungen oder akustische Wortvorstellungen genannt werden können. Einmal in das Geistesleben eingeführt, können sie unter gewissen Umständen immer wieder durch den Akt der Erinnerung reproduziert werden, in welchem Falle wir von Erinnerungsworten sprechen, und ferner können neue, nie gehörte Worte aus vorhandenen kombiniert werden, in welchem Falle wir von Einbildungsworten reden. Erinnerungs- und Einbildungsworte sind abgeleitete akustische Wortvorstellungen.

Die akustischen Wortvorstellungen veranlassen behufs Ausdrucks durch die Sprache Bewegungen der Sprachorgane. Von diesen Sprechbewegungen haben wir selbst wiederum Vorstellungen, motorische Wortvorstellungen genannt. Auch die abgeleiteten akustischen Wortvorstellungen, die Erinnerungs- und Einbildungsworte, veranlassen unwillkürliche, lautlose Sprechbewegungen, die bisweilen von jedem an sich selbst beobachtet werden, nach den neuesten Forschungen aber als Begleiterscheinungen dieser Akte überhaupt konstatiert wurden. Auch die motorischen Wortvorstellungen vermögen abgeleitet als solche der Erinnerung und der Einbildung aufzutreten.

Mit der Lautsprache, die wir oben schon als Sprache im engeren Sinne bezeichnet haben, ist jedoch der Inhalt unseres Sprachschatzes nicht erschöpft. Wir vermögen die Worte nicht nur durch gesprochene Laute, sondern auch durch geschriebene Buchstaben wiederzugeben, die wir durch unser Auge als optische Wortvorstellungen empfangen, während wir von den Schreibbewegungen wie von den Sprechbewegungen motorische Vorstellungen haben, graphische Wortvorstellungen genannt. Die optischen und graphischen Wortvorstellungen umfassen wir durch den Begriff Schriftsprache. Lautsprache und Schriftsprache bilden vereinigt die Sprache im weiteren Sinne. Gleichwie wir abgeleitete akustische und motorische Wortvorstellungen, nämlich je solche der Erinnerung und der Einbildung unterschieden haben, können wir auch von den gleichen Grundgedanken ausgehend, optische Erinnerungs- und Einbildungsworte und graphische Erinnerungs- und Einbildungsworte unterscheiden. Letztere aber dürften nur höchst selten, bei den meisten Menschen vielleicht nie vorkommen.

Alle diese Verhältnisse fasst Erdmann in folgender Tabelle zusammen:



Die Pfeile von der motorischen zur akustischen, von der graphischen zur optischen Sprache sollen andeuten, dass sicher das akustische, vielleicht auch das optische Sprachbewusstsein von motorischen und graphischen Vorstellungen frei sein kann, während das motorische und graphische vielleicht ausnahmslos an Elemente der akustischen und optischen Gruppe gebunden ist.

Der die Sprache im weiteren Sinne umfassenden Laut- und Schriftsprache steht die Gebärdensprache gegenüber, welche als Verständigungsmittel weit unter der Bedeutung jener steht, aber dennoch für niedere Entwicklungsstufen und pathologische Fälle ein wichtiges Ausdrucksmittel bildet. Sie sucht ausschliesslich mit Mimik und Gestikulation psychische Vorgänge verständlich zu machen.

Association von Wort- und Sachvorstellungen (Bedeutungsvorstellungen). (Erwerbung der Wortbedeutung.)

Die akustischen, motorischen, optischen und graphischen Wortvorstellungen an sich wären für unser Denken bedeutungslos, wenn nicht die Natur Prozesse geschaffen hätte, durch welche sie mit Sachvorstellungen verknüpft würden. Letztere werden auf diesem Wege zur Bedeutung der Wortvorstellung erhoben und deshalb auch Bedeutungsvorstellung genannt. Die Wortbedeutung heissen wir Begriff. Der Umfang einer im einzelnen Falle reproduzierten Bedeutungsvorstellung fällt mit dem Umfang der Bedeutung des Wortes überhaupt entweder zusammen oder ist enger oder weiter. Begriff im weiteren Sinne ist die Bedeutung eines jeden Wortes überhaupt, Begriff im engern Sinn ist der durch ein Wort dargestellte Inhalt einer wissenschaftlichen Definition (wissenschaftlicher Begriff). Urbegriff wird später die Bedeutung eines mit einer undifferenzierten Vorstellung verknüpften Wortes sein, Einzelbegriff die Bedeutung eines Wortes für einen individuellen Gegenstand, Allgemeinbegriff die Bedeutung eines Wortes, welches

die gemeinsamen Eigenschaften einer Gruppe individueller Gegenstände bezeichnen soll. Ein konkreter Begriff ist die Bedeutung eines für eine sinnliche Anschauung gebrauchten Wortes, ein abstrakter jener, für welchen das gesprochene oder geschriebene Wort das einzige Zeichen bleibt.

Auf einer Reihe von Stufen lässt Erdmann die erläuterten Verknüpfungen der Elemente von Sprechen und Denken und die Entwicklung der Denkvorgänge vor sich gehen. Auf der ersten Stufe findet die associative Verknüpfung zwischen Wort- und Bedeutungsvorstellungen statt, auf der zweiten Stufe lernt das Kind sprechen, auf der dritten schreiben. Die im folgenden unterschiedenen Stufen, welche auf die sprachlichen Fortschritte aufgebaut sind, korrespondieren mit diesen auf die Verknüpfungsvorgänge aufgebauten nicht.

II. Entwicklung der Worte und ihrer Bedeutung.

1. Entwicklung der Wortform.

Erste Stufe. Das Schreien.[1])

Wie am Ende der das Leben in Schlummer haltenden Nacht der rosige Hauch der Morgenröte den lichten Tag verkündet, so bricht auch für das Kind nach einer langen Stufe geistiger Nacht mit dem ersten gesprochenen Wort der Morgen einer höheren geistigen Thätigkeit an. Denn mit dem ersten gesprochenen Wort gewinnt sein Leib eine neue Bedeutung für das Leben, wird die Stufe des geistig arm bedachten Tiers auch genetisch überschritten, und die Stufe des homo sapiens, des geistig reich begabten, in Wirklichkeit erklommen.

Die gemeine menschliche Beobachtung erblickt in diesem wichtigen Momente überhaupt die erste geistige Regung. Es ist aber klar, dass diese nur das Endprodukt einer langen Entwicklungskette ist, welche von unerforschbaren Anfängen ausgehend, die ganze vorausgehende Lebenszeit des Kindes erfüllt. Die Wissenschaft aber begnügt sich nicht mit der Konstatierung dessen, was äusserlich leicht zu beobachten ist. Sie dringt tiefer in die Verhältnisse ein, sucht die vorausgehenden Entwicklungsstufen zurück zu verfolgen und erforscht die Gründe, welche in jenem unvergleichlichen Momente ein Gebilde erzeugen, das wie ein rosiger Hauch der Morgenröte den kindlichen Geist umspielt.

---

[1]) Die hier unterschiedenen drei Stufen entsprechen den drei Perioden in Gutzmann, Die Sprache des Kindes und der Naturvölker.

Wenn das Kind geboren ist, kann es nichts wie unartikulierte Stimmprodukte hervorbringen, die zunächst nicht einmal sprachliche Bedeutung haben, sondern lediglich Reflexerscheinungen sind, d. h. die physiologischen Prozesse spielen sich ohne Dazwischentreten des Bewusstseins und des Willens ab, denn ein Kind kann ebensogut wie mit Schreien, auch mit Niesen das Licht der Welt erblicken. Sprachlich werden diese unartikulierten Stimmprodukte erst, wenn sie dem Ausdruck körperlicher Zustände dienen und dies geschieht sehr bald. Dann sind sie das einzige Mittel, mit denen das Kind sein reiches Gefühlsleben seiner Umgebung mitzuteilen vermag, mit denen ihm Hunger, Hitze, Kälte, Nässe, Schmerz u. a. anzukündigen möglich ist und das zum Ausdruck aller dieser Zustände in mannigfaltigster Weise variiert wird. Preyers[1]) Kind schrie zuerst mit einer Annäherung an artikulierte Laute, die unserm *u* und *ä* am ähnlichsten waren und zusammen kombiniert wurden, und schon innerhalb der ersten 5 Wochen wurden die Stimmlaute so verschieden, dass man mit Sicherheit an ihnen konstatieren konnte, ob das Kind Hunger, Schmerz oder Lust empfand. Hierin liegt schon die primitivste Verknüpfung verschiedener Centren mit dem sprachlich-motorischen, in welcher die ersten Anfänge der Sprachentwicklung liegen.

Zweite Stufe. Das Lallen.

Die Lustgefühle, welche schon gegen Ende der vorigen Stufe auftreten, spielen bald eine wichtige Rolle im kindlichen Seelenleben und zu ihrem Ausdruck dient dem Kinde eine neue bedeutungsvolle Tonerzeugung, die ersten artikulierten Laute, die man Lallen nennt. Louise lallte vom 59. Tage an. In endlosen Lallmonologen gliedert das Kind einen überreichen Schatz von fein nuancierten Lauten aneinander, vor denen jeder Beobachter ratlos dasteht. Viele Laute der Muttersprache sind unter ihnen, aber noch mehr Laute anderer Sprachen, weil sich der Kindermund noch ungezügelt nach allen Richtungen bewegen kann und darf. Im Lallen folgt der Lautbildung die Silbenbildung, dieser die Silbenreduplikation. Gutzmann[2]) behauptet, dass die Laute auf dieser Sprachstufe Lippen- und Zahnlaute seien, die Gaumenlaute aber erst später auf der dritten auftreten würden. Doch ist diese

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 310.
[2]) Die Sprache des Kindes und der Naturvölker.

Ansicht völlig haltlos und jede dieser Gruppen schon auf der zweiten Stufe entwickelt.[1])

Auf dieser Stufe tritt für das Kind ein wichtiges Vermögen ein. Preyers Verdienst ist es, zuerst mit besonderer Betonung nachgewiesen zu haben, dass das Kind schon lange vor dem Sprechen Vorstellungen (er spricht leider fälschlich von Begriffen) bildet und es ist gewiss, dass die Reize, welche das Kind durch die Gesichts-, Gehörs-, Tast-, Geruchs- und Geschmacksorgane nach der Geburt von dem Beginn ihrer Thätigkeit an empfängt, sich im Seh-, Hör-, Tast-, Riech- und Schmeckcentrum seines Gehirns schon sehr bald einprägen, wo ihnen die jeweiligen Vorstellungen des betreffenden Sinnesorgans psychisch entsprechen. Diese sind anfangs, wie ich später nachweisen werde, arm an Inhalt und weit begrenzt, (Undifferenzierte Sachvorstellungen), erhalten aber allmählich reicheren Inhalt und engere Begrenzung (Differenzierte Sachvorstellungen). Tausende von Worten werden während dieser Bildungsperiode von den Erziehern an den kindlichen Geist hinangeredet, aber unerwidert verhallen alle. Trotzdem sind sie nicht umsonst geredet. Unaufhörlich und unwahrnehmbar für jede Beobachtung beschleunigen sie im kindlichen Geist den Differenzierungsprozess und veranlassen für die weitere geistige Entwicklung höchst bedeutsame Wachstumsbewegungen, bis endlich einmal zu irgend einem Zeitpunkt das Hörcentrum die Fähigkeit erlangt hat, nicht nur grobe akustische Reize, sondern auch feine Unterschiede im Schall der Sprache wahrzunehmen und zu bewahren. So müssen Tausende von Wörtern an den Geist des Kindes hinangesprochen werden, bis ihm das erste Wort als deutliche Wortvorstellung aufzufassen möglich ist. Aber noch ist das nächste Ziel nicht erreicht, noch fehlt jene oberste Verknüpfung, welche die unzähligen Vorstellungen der Centren aller Sinnesorgane untereinander verknüpft und dem Geiste jenes Gepräge verleiht, welches wir als Einheit des Bewusstseins zu bezeichnen gewohnt sind. Wenn aber auch deren Bildung vor sich gegangen ist und wenn insbesondere das Kind Sachvorstellungen mit Wortvorstellungen associiert, besitzt es jenes wichtige Vermögen, obwohl ihm vorläufig nur bedeutungslose Laute und Lautgruppen hervorzubringen möglich ist, gehörte Worte zu verstehen, beim Zuruf „Papa“ auf den Vater, beim Zuruf „Mama“ auf die Mutter zu blicken. Von hier ist kein grosser Schritt dahin, dass sich das Hörcentrum

[1]) Vergl. „Lautlehre der Kindersprache“ S. 56 ff.

mit dem Brocaschen oder motorischen Sprachcentrum verknüpft und das Kind mit dem Sprechen des ersten Wortes die dritte Sprachstufe erklimmt.

Dritte Stufe. Wortbildung.

Damit ist auch das Charakteristikum der dritten Sprachstufe gegeben. Das Kind hört nicht nur und versteht die Lautgruppen, die wir Worte nennen, sondern vermag sie auch selbst wiederzugeben, wodurch die Stufe des homo sapiens auch ontogenetisch erreicht wird. Auf diese Stufe bringt das Kind Lippen-, Zahn- und Gaumenlaute von der zweiten mit, behält aber nur diejenigen von ihnen zur Wortbildung, welche sich in der phylogenetischen Entwicklung der Muttersprache als Lautbestand herausgebildet haben. Mit den ersten Worten beginnt das Kind zugleich die erste Stufe der Satzbildung.

Grundgesetze der Kindersprache.

Die ersten artikulierten Laute sahen wir vom Kinde zum Ausdruck der Lust- und Unlustzustände benutzt werden. Sie sind zwar hier schon sprachlicher Natur, aber nur reflexartig, nicht bewusst. Bewusst die artikulierten Laute zum sprachlichen Ausdruck benützen, lernt das Kind erst am Ende des ersten Lebensjahres. Zu dieser Zeit bildet es seine Lallsilben zu Lallwörtern fort und verknüpft sie nach den einfachsten Associationsgesetzen zunächst mit den Vorstellungen von Nahrung und Personen. Gleichzeitig ist jetzt auch das Sprachorgan zur Nachahmung gehörter Worte hinreichend befähigt, sodass die Periode der Erlernung der Muttersprache beginnt. In dieser stehen sich zwei Faktoren unvermittelt gegenüber:

1. Das Subjekt des Kindes,
2. Die Formen der Muttersprache.

Das Verhältnis dieser beiden Faktoren und ihr nächstes Produkt, die Kindersprache, sind bisher häufigen Beurteilungen unterworfen worden, aber meistens, weil eine methodische Untersuchung der Kindersprache fehlte, auf Grund von ungenügenden direkten oder indirekten Beobachtungen und demgemäss mehr oder weniger richtig. Gegen zwei Anschauungen aber muss ich hier besonders Stellung nehmen, weil sie den paradoxen Inhalt haben, dass die Kindersprache keine Erfindung der Kinder, sondern eine Erfindung der Umgebung sei. Einmal vertrat sie Paul[1]),

[1]) Prinzipien der Sprachgeschichte. 1880. S. 191. 3. Aufl. 1898. S. 163 f.

welcher sagt: „Diese Sprache ist nicht eine Erfindung der Kinder. Sie wird ihnen so gut wie jede andere Sprache überliefert.“ Aber er begründet seine Ansicht nicht, weshalb ich keine sachliche Widerlegung vornehmen kann. Dies thut aber Wundt[1]) und dessen Kritik richtet sich auch gegen Paul. Wundt meinte, nachdem er sich in der 1. Aufl. seines Werkes vorsichtiger ausgedrückt hatte, in der 2. und allen folgenden: „Ebenso scheint es, dass bei dem Kinde die Aneignung der Sprache durch den in ihm liegenden Sprachtrieb wesentlich begünstigt wird.] Zuweilen wurde als besonders beweisend für die Wirksamkeit dieses Triebes auch die Existenz der Kindersprache angesehen, indem man annahm, dass einzelne Laute derselben von dem Kinde selbst in der Absicht bestimmte Gegenstände zu bezeichnen gebildet worden seien. Aber die aufmerksame Beobachtung scheint diese Annahme nicht zu bestätigen. Die Kindersprache ist ein gemeinsames Erzeugniss des Kindes und seiner erwachsenen Umgebung. Das Kind gibt die Laute her, aber der Erwachsene erst weist diesen Lauten ihre Bedeutung an und verleiht ihnen so den Charakter von Sprachlauten. Die Mütter und Ammen, die sich der Lautfähigkeit des Kindes und seiner Vorliebe für Lautwiederholungen accomodiren, sind also die eigentlichen Erfinder der Kindersprache. Um dem Kinde verständlich zu werden, wählen sie theils onomatopoetische Laute, theils demonstrirende und nachahmende Gebärden zur Verdeutlichung.“ Wundts wichtigstes Argument ist zunächst jenes, dass die aufmerksame Beobachtung die Annahme nicht zu bestätigen scheine, dass das Kind einzelne Laute in der Absicht, bestimmte Gegenstände zu bezeichnen, bilde. Nun sind aber die merkwürdigen Wortmedaillen des Kindes genau das, was Wundt verneint, und weiter werde ich später ausführlich erörtern und belegen, dass das Kind seine spontan erzeugten Lallwörter spontan auf dem Wege einfacher Association und Reproduktion mit Sachvorstellungen verknüpft. Diese Art der Bedeutungserwerbung ist sogar die erste, welche überhaupt stattfindet. Erst nach ihr kommt jene, welche Wundt einseitig im Auge hat, wo das Kind nachspricht, was man ihm vorsagt, aber auch nach dieser treten wiederum einige sehr komplizierte Weisen

---

[1]) Grundzüge der physiologischen Psychologie. 1874. 2. Aufl. 1880. 4. Aufl. 2. Bd. S. 617 u. 622. Vergl. auch Grundriss der Psychologie. 3. Aufl. S. 345 u. 351 u. Essays S. 248 ff.

auf, durch welche das Kind sich spontan in den Besitz von Bedeutungen setzen kann. Das zweitwichtigste Argument, welches Wundt für seine Anschauung ins Feld führt, ist die unbestreitbare Thatsache, dass dem Kinde eine Reihe von onomatopoetischen Wörtern der Ammensprache angelernt werden. Aber schon damit, dass er zugibt, dass sich Mütter und Ammen der Lautfähigkeit des Kindes und seiner Vorliebe für Lautwiederholungen accomodieren, liegt ein Widerspruch in seiner Folgerung, dass jene die eigentlichen Erfinder der Kindersprache seien. Die Onomatopoeticas und die gesamte Ammensprache überhaupt sind nicht eine Erfindung der Mütter und Ammen, sondern der ungezählten Kinder vieler Jahrtausende, zu der die Mütter und Ammen in keinem andern Verhältnis als dem der Überlieferer und Nachahmer des Gegebenen stehen. Das Kind schafft, schafft heute noch wie früher und Eltern und Erzieher bewahren seine eigenartigen Formen auf, um den kommenden Kindern ihr Lernen zu erleichtern. Sie mögen viele Analogieen hinzuerfinden, ja, Elemente wie die Diminutivendungen erst hineintragen, ihre Sprachmeister im Allgemeinen aber sind seit alten Zeiten immer die Kinder gewesen.

Das wahre Wesen des Verhältnisses obiger beiden Faktoren muss also ein wesentlich anderes sein, als Paul und Wundt es sich gedacht haben. Zu seiner Beurteilung ist es notwendig, sich das Wesen beider vor Augen zu halten. Die Beobachtung ergiebt zweifellos, dass das Subjekt des Kindes einerseits Formen erfindet, andererseits Formen nachahmt. Die Nachahmung glückt aber anfänglich nicht getreu, sondern ist von mehreren Bedingungen abhängig, die wir später innerhalb des Kindes in Aufmerksamkeitszuständen und in der Entwicklung des Gehör- und Sprachorgans erkennen werden. Dem gegenüber stehen die zeitlich fest bestimmten Formen der Muttersprache. Durch das Zusammentreffen dieser beiden Faktoren entsteht ein Konflikt, dessen Produkt im Kindermund eigenartige, in der Muttersprache ungebräuchliche Formen neben gebräuchlichen sind, deren Gesamtheit unter dem Begriff der Kindersprache zusammengefasst wird. Ihr Schöpfer ist das Kind, nicht die Umgebung. Sie entsteht nach dem vorausgegangenen durch

I. Freie Erfindung.

II. Nachahmung

1. von (gebeugten und ungebeugten) Worten, welche hierbei umgestaltet werden,

2. von Wortbildungen und Wortbeugungen (Analogiebildungen), welche in der Muttersprache
   a. gebräuchlich,
   b. ungebräuchlich sein können.

Die Erwerbung der Wortbedeutung geschieht auf Grund verschieden bedingter Associationen, welche in der Muttersprache
   a. gebräuchlich,
   b. ungebräuchlich sein können.

Der Satz entwickelt sich aus den ersten einzelnen Worten (Satzworten). Mit ihnen werden komplizierte Gedankenketten ausgedrückt, die später eine grössere Anzahl Worte reproduzieren, welche dann einen Satz bilden. Solange die Worte zum Ausdruck nicht ausreichen, ist die Gebärde eine wichtige vielgebrauchte Unterstützung. Die ersten einzelnen Worte und die Worte der ersten flexionslosen Sätze sind noch keine dem Kinde bewussten Redeteile. Diese entwickeln sich erst, wenn durch Beugung die einzelnen Worte des Satzes zueinander in Beziehung treten.

Die Grundgesetze der Kindersprache bei verschiedenen Kindern und Kindern verschiedener Völker.

Im allgemeinen scheint jedes Kind seine eigene Sprache zu haben, aber nur soweit man bloss das Vocabularium derselben im Auge hat. Gleiche Wörter kommen freilich bei verschiedenen Kindern vor, Fritz bildete wie Steinthals Knabe *dat* für Soldat, Lindners Knabe wie Kebers Kind den Singular *amaus* von Ameise, wie viele Kinder sagen ferner nicht *omama* für Grossmama und wie viele Onomatopoeticas sind bei den Kindern weiter Ländergebiete nicht gleich! Aber dennoch bilden die Kinder die grössere Masse ihres Wortschatzes so individuell, dass kein Kind wie das andere zu sprechen pflegt. Im Vocabularium aber liegt für uns nicht der Schwerpunkt. Dieser liegt vielmehr in der Grammatik. Die grammatischen Gesetze, nach denen das Kind die Wörter der Muttersprache umbildet, sind bei allen einzelnen gleich. Sie gestatten nur eine vielseitige individuelle Anwendung. Schwache Beugungen, wie *genehmt*, regelmässige an Stelle unregelmässiger, wie *gutester*, kann man so ziemlich von allen Kindern hören. Die Sprache des einzelnen Kindes verhält sich zur Kindersprache im allgemeinen wie irgend ein Dialekt zu seiner Stammsprache: die Worte sind sehr verschieden, die Gesetze ihrer Bildung aber gleich.

Wir hatten bisher nur Kinder unserer Muttersprache im Auge.

Das gleiche gilt aber auch für Kinder verschiedener Völker: Die deutschen Kinder bilden ihre Wörter nicht anders wie die französischen, englischen, polnischen u. a. Fitz-Edward Hall teilte Max Müller[1]) ein interessantes Beispiel von indischen Kindern mit. Im Urdú war das alte Zeichen des possessiven Genitivs rá, re, rí. Jetzt lautet es ká, ke, kí mit Ausnahme von hamárá, mein, unser, tumhárá, euer, und einigen andern Wörtern, die sämtlich Pronomina sind. Obiger Forscher hörte nun indische Kinder hamká und tumká gebrauchen, Analogiebildungen, wie sie nicht anders auch von unsern Kindern vorgenommen werden. Die Lallwörter der uns räumlich und genetisch weit entfernt stehenden Negersprachen deuten ferner darauf hin, dass ihre Kinder nicht anders lallen wie die unsrigen.

Auch bei den Völkern alter Zeiten scheint es nicht anders gewesen zu sein. Die Berichte sind zwar dürftig, geben aber trotzdem gewisse Winke. Eine Reihe von Wörtern unserer Sprachen gehen auf Lallwörter in der indogermanischen Ursprache zurück, welche damals so lauteten, wie sie heute noch unsere Kinder produzieren. Wo ferner unsere Kinder Onomatopoeticas wie *wauwau* für Hund und *mäh* für Schaf gebrauchen, haben die römischen und griechischen *baubau* und *βῆ* gesagt. Alles in allem aber ergiebt sich hieraus, dass die Kindersprache zu allen Zeiten und an allen Orten von den gleichen Gesetzen gestaltet wird.

Verhältnis der Kindersprache zur Volkssprache.

Max Müller[2]) fürchtet, dass zu einem Einblick in das ursprüngliche Sprachvermögen die Beobachtung des ersten Stammelns der Kinder unnütz sei. Die Kinder erfänden, wenn sie sprechen lernen, die Sprache nicht. Die Sprache sei fertig für sie da und sei schon seit Jahrtausenden fertig gewesen. Max Müller hat diese Sätze entschieden ohne tiefere Kenntnis der Kindersprache geschrieben. Freilich erfinden die Kinder niemals ihre Muttersprache. Eine solche Behauptung hätte er aber überhaupt nicht zurückzuweisen brauchen, weil sie gar nie von jemand gemacht wurde. Aber dass im Kinde beim Erlernen der Muttersprache ein bedeutendes Mass ursprünglichen Sprachgeistes waltet und schafft, hätte Max Müller zugeben müssen, wenn er sich mit dem Wesen der Kindersprache mehr vertraut gemacht hätte.

Dieses Walten ursprünglichen Sprachgeistes lässt aber einen

---

[1]) Science of Language. Deutsche Ausgabe. II. Bd. S. 211.

[2]) Science of Language. Deutsche Ausgabe. I. Bd. S. 456 f.

Vergleich der Kindersprache mit der genetischen Entwicklung unserer Volkssprachen fruchtbar erscheinen und er ergiebt, dass die prägnantesten, verbreitetsten Erscheinungen der Kindersprache auch in der Entwicklung der menschlichen Sprache im allgemeinen eine prägnante, verbreitete Rolle spielen.

Die Lautlehre ergiebt, dass im allgemeinen wie im speziellen die bedeutendsten Lautgesetze der Kindersprache auch in der historischen Entwicklung unserer Sprache thätig gewesen sind, in der Wortbildungslehre findet der Sprachforscher in der Wortbildung durch freie Erfindung, Nachahmung von Worten der Muttersprache unter dem Einfluss von Elision, Einfügung, Substitution, Versetzung, Metathesis, Prolepsis und Metalepsis von Lauten und Silben, durch Ableitung, Zusammensetzung, Contamination und Etymologie nichts wie alte Bekannte, die Formenlehre erschliesst in den Analogiebildungen ein formbildendes Gesetz der Volkssprachen und die Satzlehre zeigt die Stufen der Satzworte, der Sätze ohne und mit Flexion als Parallelen des sprachlichen Urzustandes, der isolierenden und flektierenden Sprachen. Überdies weist nicht nur die grammatikalische, sondern auch die logische Entwicklung deutliche Parallelen auf.

So deutet denn alles darauf hin, dass Haeckels biogenetisches Grundgesetz nicht nur für die körperliche Entwicklungsgeschichte der Lebewesen, sondern auch für die Entwicklungsgeschichte der Sprache gilt und ist demnach ganz analog zu formulieren: **Die ontogenetische Entwicklung der Sprache ist eine kurze Wiederholung der phylogenetischen.** Aber ebenso wie das biogenetische Grundgesetz bei der leiblichen Entwicklung durch Abkürzung und nachträgliche Einflüsse bedingte Ausnahmen hat, die von Häckel als Cenogenesis (Fälschungsgeschichte) bezeichnet wurden, besitzt auch die sprachliche Ontogenese eine Reihe von Abweichungen, welche keine Parallelen zu volkssprachlichen Erscheinungen bilden.

Diese Gedanken sind nicht neu. Einerseits hat Kröner[1]) auf Grund einer Untersuchung über das körperliche Gefühl das biogenetische Grundgesetz für die gesamte geistige Entwicklung reklamiert, andererseits Schultze[2]) zum erstenmal seine Gültigkeit auch für die Sprache behauptet, ohne aber auf einen

[1]) Das körperliche Gefühl. Ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte des Geistes. 1887. S. 16.

[2]) Die Sprache des Kindes. 1880. S. 41 f.

Beweis seiner Behauptung näher einzugehen. Ihn versuchte Gutzmann[1]), indem er in seinem Vortrag auf einige auffällige Erscheinungen hinwies. Dieser Beweis ist aber deshalb mangelhaft, weil er nicht aus einer gesamten Kenntnis der Gesetze induziert ist und zudem auch die Abweichungen völlig übersieht. Nachdem ich im folgenden die Gesetze der kindlichen Sprachentwicklung so umfassend dargestellt habe, als es der Augenblick überhaupt möglich macht, glaube ich in ihr die sicherste Grundlage zur Beurteilung der Behauptung gefunden zu haben. Darnach halte ich das biogenetische Grundgesetz der Sprache jetzt für ebenso begründet wie jenes der Embryologie.

Nach diesem allgemeinen Überblick über die Entwicklung der Kindersprache beginne ich mit einer systematischen Darstellung meiner Detailuntersuchungen. Sie sind die Resultate der Aufgabe, die Methoden der Sprachwissenschaft auf die Kindersprache anzuwenden, mit ihnen aus den individuellen Dialekten der Kindersprache deren allgemeine Gesetze abzuleiten und ihre Gesamtheit in einer **Grammatik der Kindersprache** darzustellen. Über die Berechtigung einer solchen glaube ich nach dem oben gesagten mit niemand mehr rechten zu müssen. Ihr Entwurf, wie er im Augenblick auf Grund meines eigenen Materials und jenes in der Litteratur aufgestapelten möglich ist, stellt den Inhalt der einen Hälfte des nachfolgenden Buches dar. Er enthält, was ein Kinderpsychologe bringen kann, welcher sich die nötigen sprachwissenschaftlichen Kenntnisse erst zu diesem speziellen Zwecke mühsam verschaffen muss. Seinen weiteren Ausbau und den der mit ihm zusammenhängenden **Kindersprachwissenschaft** darf nur noch ein Sprachforscher von Fach unternehmen.[2])

Lautlehre der Kindersprache.

I. Die Laute.

Der menschliche Laut entsteht im allgemeinen dadurch, dass eine aus der Lunge ausgestossene Luftsäule durch den Kehlkopf und die Mundhöhle getrieben und dort durch die Stimmbänder zum Tönen gebracht, hier durch Zunge, Zähne und Lippen, sowie Mundstellung weiter bearbeitet wird. Die Vokale (a, e, i, o, u, au, ai, ei, eu) hängen von der Schwingungszahl der Stimmbänder und der

[1]) Die Sprache des Kindes und der Naturvölker.

[2]) Herr Prof. Dr. Brenner hat in liebenswürdigster Weise die Revision der Laut- und Wortbildungslehre gelesen, wodurch ich überaus wertvolle Anregungen erhielt und ihm zu grossem Danke verpflichtet bin.

Mundstellung ab, ebenso einige Konsonanten, deren Mehrzahl aber Geräuschlaute sind. Man teilt sie nach dem Ort ihrer Entstehung in Lippenlaute (p, b, ph, f, v, w, m), Zahnlaute (t, d, th, s [tonlos oder hart], s [tönend oder weich, Poln. z], sch [tonlos, Poln. sz], sh [tönend, Poln. ż], z [Poln. c], r, l, n) und Gaumenlaute (k [c, ch], g, ch [palatal, g], ch [guttural, g], j, n [nk, ng], h) oder nach der Art ihrer Entstehung in Verschlusslaute (Tenues: p, t, k [c, ch], Mediae: b, d, g), Reibelaute (Spiranten, ph, f, v, w, th, s, s [Poln. z], sch [Poln. sz], sh [Poln. ż], z [Poln. c], ch [g], ch [g], j), Nasenlaute (m, n, n [nk, ng]), Liquidae (l, r) und Hauchlaute (h).

Ausser diesen als Konsonanten bezeichneten Geräuschen können in der Mund- und Rachenhöhle noch eine Reihe anderer erzeugt werden, die jedoch nur in seltenen Fällen als Laute zur Sprachbildung benutzt werden. Man bezeichnet sie als Schreien, Wimmern, Weinen, Grunzen, Girren, Zwitschern, Quieken, Krähen, Lachen, Jauchzen, Winseln, Stöhnen, Schlürfen, Schmatzen, Schnalzen u. a. und hat sie als unartikulierte Laute oder natürliche Sprache den andern als den artikulierten gegenüber zu stellen gesucht. Sie leben in den Interjektionen aller Volkssprachen noch vielfach nach, besonders haben sich die Schnalzlaute, welche mit eingeatmeter Luft erzeugt werden, verschiedentlich noch rein erhalten. Bei zivilisierten Völkern dienen sie zum Herbeiruf von Tieren, zum Küssen und zu Äusserungen der Ungeduld, bei einigen wenigen Volksstämmen aber, den Kaffern, Hottentotten, Buschmännern und nordamerikanischen Indianervölkern als den übrigen gleichwertiger Lautbestand der Sprache. Sie stellen sprachgeschichtlich den Überrest einer alten Entwicklungsstufe oder bei letzteren Völkern nach neuerer Auffassung den Rückschritt zu einer solchen dar.

Die Zahl möglicher Laute ist bekanntlich eine unbegrenzte, von denen jede Sprache nur eine beschränkte Zahl verwendet und meist noch weniger mit Buchstaben bezeichnet, als sie wirklich spricht. Der noch durch kein Sprachgesetz der Muttersprache gezügelte Kindermund beutet mit seinem allseitig beweglichen Sprachorgan die Lautmöglichkeit in überreicher Fülle aus. Noch jeder Beobachter stand ratlos vor der vielfältigen Nüancierung der Laute im Kindermunde und konnte weder hören noch durch Buchstaben niederschreiben, was aus dem beweglichen Sprachorgan des Kleinen zu seinen Ohren drang. Erst allmählich sinkt das Kind von diesem unbeschränkten Lautreichtum auf das armselige Niveau seiner Muttersprache herab. Dass der Versuch, aus der Überfülle

des Materials die Reihenfolge der Laute der Muttersprachen herauszuklauben, ein ungemein schwieriger ist, dürfte klar sein und wird durch die Verschiedenartigkeit der Resultate bestätigt, zu denen Preyer[1]), De la Calle[2]) und Oltuszewski[3]) gelangt sind. Denn diese werden nur zum Teil auf wirkliche individuelle Differenzen zurückgehen, zum andern aber durch Beobachtungsfehler wie zeitliche Versäumnis und falsche Beurteilung gehörter Laute bedingt sein. Wir werden zu einigermassen sicheren Zeittafeln der Laute erst dann einmal gelangen, wenn die Phonetik des Kindes nicht mehr nebensächlich gestreift, sondern prinzipiell in Angriff genommen wird und die Laute nach sicheren phonetischen Methoden bestimmt werden. Über Schultzes Versuch, die Reihenfolge durch das Prinzip der geringsten physiologischen Anstrengung zu erklären, werde ich später kritisch sprechen.

2. Vokale.

I. Lautgesetze der Vokale.

Unter den mannigfachen Veränderungen, welche das Kind mit den Worten der Muttersprache bei ihrer Erlernung vornimmt, ragt eine Gruppe durch Zahl und Merkwürdigkeit besonders hervor, weshalb sie eine gesonderte Behandlung erfahren soll, die Ersetzung einzelner Laute durch andere Laute. Da die vergleichende Sprachwissenschaft die nämliche Erscheinung auch für die Volkssprachen nachgewiesen hat, habe ich den für diese gewählten Namen Lautgesetz auch auf jene Erscheinungen übertragen und verstehe darunter jedes Gesetz, nach welchem ein Lautwandel vor sich zu gehen pflegt. Einige der im nachfolgenden mitgeteilten Lautersetzungen sind vereinzelt beobachtet, andere mehrfach und von verschiedenen Kindern bekannt geworden, wieder andere treten überall und geradezu unbedingt auf. Die letzteren darf man wohl zweifellos als Lautgesetze bezeichnen, während der Gebrauch dieses Ausdrucks für die ersteren Bedenken unterliegen mag. Hier ist jedoch zu erwägen, dass diese Untersuchungen erst in den Anfängen stehen und noch auf einem relativ geringen Material basieren. Künftige Forschungen werden jedenfalls ergeben, welche dieser Lautersetzungen wirklich vereinzelt sind und welche trotz geringerer Häufigkeit dennoch als Lautgesetze bezeichnet werden dürfen.

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 305 f.

[2]) In Pérez, Les trois premières années de l'enfant.

[3]) Die Entwickelung der Sprache beim Kinde. S. 36.

1. ***a*** [offenes] der deutschen Muttersprache wird ***å*** [dumpf zu *o* neigend], ***o***.
   å: Louise: 67. *bådi* (Bad). 177. *schåle* (Schale).
   Erna H.: ca. 700. Tg. *dådel* (Kaffee).
   å ist ein der schwedischen Sprache angehöriger Laut.
   o: Louise: 1. *momi* (Mama). 38. *do* (da). 143. *off* (Affe).
   Preyer: 26. Mt. *lompee* (Lampe).
2. ***ä*** der deutschen Muttersprache wird ***e***.
   e: Louise: 24. *medi* (Mädchen). 72. *tēs* (Käse). 826. Tg. *densi* (Gänse). 1009. Tg. *desēlt* (geschält).
3. ***e*** [offenes] der deutschen Muttersprache wird ***a, ä, o***.
   a: Erna H.: ca. 700. Tg. *blabla* (Blech).
   a: Preyer: 26. Mt. *hām* (Helm).
   o: Preyer: 23. Mt. *pfowed, fowid* (Pferd).
   Die Klangfarbe des *e* scheint einen bedeutenden Einfluss auf die Ersetzung zu haben.
4. ***i*** der deutschen Muttersprache wird ***e, ö***.
   e: Louise: 139. *benden* (binden).
   Fritz: 412. Tg. *spetz* (Spitz).
   Preyer: 22. Mt. *bete* (Bitte). 25. Mt. *tenn* (Kinn).
   Lindner: 22. Mt. *mélla* (Kamilla).
   Das neuhochdeutsche *i* ist häufig aus *e* entstanden.
   ö: Preyer: 26. Mt. *hörz* (Hirsch).
5. ***o*** der deutschen Muttersprache wird —.
6. ***ö*** der deutschen Muttersprache wird ***e***.
   e: Louise: 47. *knedi* (Knödel). 132. *běs* (böse).
   Preyer: 27. Mt. *nepf* (Knöpfe).
   Das neuhochdeutsche *ö* einiger Wörter ist aus *e* entstanden, z. B. Hölle aus Helle.
7. ***u*** der deutschen Muttersprache wird ***o***.
   o: Louise: 162. *ompfen* (Strumpf).
8. ***ü*** der deutschen Muttersprache wird ***i***.
   i: Louise: 44. *slissi* (Schlüssel). 170. *finf* (fünf).
   Preyer: 26. Mt. *littl, litzl, lützl* (Schlüssel).
9. ***au*** der deutschen Muttersprache wird ***a, ai***.
   a: Lindner: 22. Mt. *ballele* (Paulina).
   ai: Preyer: 25. Mt. *daima* (Daumen).
10. ***äu*** der deutschen Muttersprache wird ***ai***.
    ai: Preyer: 27. Mt. *fraï* (Fräulein).
11. ***ai*** der deutschen Muttersprache wird —.
12. ***ei*** der deutschen Muttersprache wird ***a, e, ai, eu***.

a: Erna H.: ca. 700. Tg. *gladla* (Kleid). *na* (nein).
e: Louise: 74. *me* (mein). 103. *e* (ein).
ai: Preyer: 19. Mt. *da-ich, daï-s-ch, daï-s-j* (Fleisch). 23. Mt. *paitsch, paitse* (Peitsche). *laijai* (Leier). 25. Mt. *baïn* (Bein).
eu: Louise: 949. Tg. *leuten* (reiten).

13. *eu* der deutschen Muttersprache wird —.

Überblick über die Lautgesetze der Vokale.

Die Vokale in betonten Silben werden vom Kinde fast stets aus der Muttersprache unverändert herübergenommen. Bei Louise sowohl, wie den Kindern Preyers und Oltuszewskis sind ihre Ersetzungen selten und scheinen eine Neigung zu *o* und *e* zu besitzen. Mit diesen und den andern vereinzelten Ersetzungen haben die Kinder mit den Vokalen meistens nur Veränderungen vorgenommen, welche die deutschen Dialekte mit den mittelhochdeutschen Vokalen vorgenommen haben.

II. Vokale unbetonter Silben.

Vokale unbetonter Silben werden, sofern sie das Kind nicht überhaupt abstösst[1]), bisweilen durch kurzes e ersetzt. So bildete Erna N. mit ca. 1200 Tg. *gelade* (Schokolade). Dies erinnert an die allmähliche Ersetzung der vollen Vokale althochdeutscher Endungen und Vorsilben durch einen unbestimmten Laut, der gewöhnlich e geschrieben wurde.[2])

Endsilben mit unbetontem e werden häufig elidiert oder noch häufiger, gleichwie andere Endsilben durch eine individuell beliebte Diminutivendung ersetzt.[3])

III. Umlaut.

Vorhandenen Umlaut scheint das Kind im Anfang gerne abzuschwächen, *ä* zu *e*, *ö* zu *e*, *ü* zu *i*, *äu* zu *ai*. In einem einzigen Falle hat ihn Louise neu gebildet, in 7. *bäbe* (Babett). Hier scheint jedoch die Prolepsis des e eine Rolle zu spielen.[4]) Die Umgehung eines Umlauts bei der später auftretenden Beugung z. B. Louise 1027. Tg. *sie falld* (sie fällt) ist nicht mehr Mangel an Vermögen, sondern lediglich Unkenntnis der gebräuchlichen Beugung (ungebräuchliche Analogiebildung).

---

[1]) Vergl. die „Umgestaltung der Wörter." S. 68.
[2]) Brenner, Grundzüge der geschichtlichen Grammatik der deutschen Sprache. S. 5.
[3]) Vergl. die „Umgestaltung der Wörter." S. 69.
[4]) Vergl. die „Umgestaltung der Wörter." S. 67 f.

IV. Ablaut.

Mit dem Ablaut kommt das Kind erst bei seinen Wortbildungen durch Ableitung und den Beugungsversuchen in Berührung, wo er zunächst unterlassen wird. So bildet Louise 1011. Tg. u. ö. vom Inf. *wollen* 1. Pers. Präs. *ich woll* (ich will), 1013. Tg. vom Inf. *streichen* Part. Perf. *geschdeichd* (gestrichen). Der Ablaut muss überall erlernt werden. Eigenwillig vorgenommenen Ablaut habe ich nicht beobachtet.

V. Quantität.

Das Kind liebt im Anfang eine Verkürzung der Silben. Besonders werden die Silben der ersten Reduplikationen durchweg kurz gesprochen. Unter Louisens ersten 20 Worten sind nur 10. *hei* und 17. *ōsĭ* mit langen Silben gesprochen worden.

3. Konsonanten.

Lautgesetze der Konsonanten.

a. Lippenlaute.

1. ***p*** der deutschen Muttersprache wird ***b, d, g***, der engl. nach H.[1]) —, der poln.[1]) —.

   b: Louise: 4. *babab* (Papa). 84. *bedi* (Peter). 80. *bubbi* (Puppe). 92. *bebi* (Pepi). 108. *habi* (Apfel). 165. *subbe* (Suppe). 184. *bil* (spiele). 829. Tg. *bagel* (Spargel). 905. Tg. *einbacken* (einpacken) u. s. w.

   Fritz: 412. Tg. *biba* (Papier).

   Das neuhochdeutsche *p* ist durch die erste und zweite Lautverschiebung infolge Verstärkung der Exspiration aus indo- und altgermanischem *b* entstanden, doch hat die kindliche Erweichung des *p* zu *b* mit dieser Erscheinung nichts zu thun, weil das *b* des Kindes nicht mit dem indo- und altgermanischen *b* identisch, sondern eine Nachahmung des

[1]) Die Ersetzungen der englischen Sprache sind Humphreys, A Contribution to Infantile Linguistics, 1880, zitiert in Preyer, Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 371 f., und Sully, Studies of Childhood, Deutsche Ausgabe S. 140 ff., die der Polnischen Oltuszewski, Die Entwickelung der Sprache beim Kinde, Tabelle S. 36 entnommen. Die Benutzung von Moore, The Mental Development of a Child, Tabelle S. 139 unterliess ich, weil diese zum grossen Teile so absonderliche Lautersetzungen enthält, dass ich bei dem Mangel jeglicher, die Kontrolle ermöglichender Wortbelege Bedenken trage, ob nicht Moore die reinen Lautersetzungen mit den Resultaten der anderen bei der Wortbildung thätigen Erscheinungen vermengt hat. Hier will ich nur erwähnen, dass die Tabelle die bei den andern Beobachtern fehlenden Erweichungen für *k* und *g*, nicht aber auch für *t* enthält.

mitteldeutschen (im fränkischen Dialekt) ist. Das Kind ist nur viel weiter gegangen und hat infolge ungenauen Hörens und schwachen Baues der Artikulationswerkzeuge das *b* auch dort gesprochen, wo die Umgebung noch ein *p* spricht. Das Fehlen der Ersetzung bei englischen und polnischen Kindern beruht darauf, dass beide Nationen Tenuis und Media scharf unterscheiden.

d: Louise: 900. Tg. *wesde* (Wespe).

g: (nur vor f): Sophie: 1865. Tg. u. ö. *gferd* (Pferd), *gfennig* (Pfennig) u. a.

Daisy: Ebenso 2474. Tg. u. ö.

Oberpfälzische, von der Kinderfrau erlernte Dialektform.

2. ***b*** der deutschen Muttersprache wird ***f***, ***w***, der engl. nach H. —, der poln. —.

Das neuhochdeutsche *b* ist durch die erste Lautverschiebung aus indogermanischem *bh* entstanden.

f: Louise: 905. Tg. *selfer* (selber).

w: Louise: 172. *siwen* (sieben).

Diese beiden Erscheinungen fussen, wie viele der folgenden, darauf, dass Verschluss-, Reibe- und andere Laute trotz ihres verschiedenen physiologischen Charakters ineinander übergehen, wenn sie nur die gleiche Artikulationsstelle haben.

3. ***f*** [ph, v] der deutschen Muttersprache wird ***p***, ***b***, ***s***, ***sch***, der engl. nach H. am Anfang ***w***, am Ende ***p***, der poln. ***ch***.

p: Fritz: 479. Tg. *capité* (Kaffee).

Das neuhochdeutsche *f* ist durch die erste und zweite Lautververschiebung aus *p* entstanden.

b: Louise: 98. *baden* (Faden).
Wilhelm A.: 880. Tg. *bih* (Vieh).

s: Louise: 105. *musi* (Muff).

sch: Louise: 100. *doschi* (Sophie).

4. ***v*** der engl. Muttersprache wird nach H. ***b***.

5. ***w*** der deutschen Muttersprache wird ***f***, der engl. nach H. —, der poln. ***p***, ***b***, ***ch***.

f: Louise: 167. *fei* (zwei).
Schultze[1]): ? Tg. *faffaf* (Wasser).

6. ***m*** der deutschen Muttersprache wird —, der engl. nach H. —, nach S. ***b***, der poln. —.

---

[1]) Die Sprache des Kindes. S. 39.

b. Zahnlaute.

1. ***t*** der deutschen Muttersprache wird ***d***, ***k***, der engl. nach H. —, der poln. —.

   d: Louise: 3. *deda* (Tante). 29. *mudi* (Mutter). 31. *bodschi*, *bodi* (Brot). 35. *biddi* (Bitte). 43. *lidi* (Licht). 51. *budi* (Butter). 62. *mid* (mit). 82. *gudi* (Guti). 85. *gladschi* (klatsche). 87. *schneid* (schneit). 93. *hud* (Huth). 94. *dadi* (kati.) 95. *wad* (Watte). 111. *beddi* (Bett). 114. *dül* (Stuhl). 133. *addi* (artig). 135. *dedd* (Stecken). 136. *dunden* (tunken). 138. *wad* (warte). 140. *runder* (herunter). 148. *bod* (Boot). 150. *kapud* (kaput). 159. *nunder* (hinunter). 182. *schnidder* (Schnittlauch). 187. *ford* (fort). 189. *garden* (Garten). 190. *unden* (unten). 200. *dofi* (Kartoffel). 829. Tg. *nid dud* (nicht gut). 831. Tg. *bennd* (brennt) u. s. w.

   Irma: 949. Tg. *dud* (thut) u. s. w.

   Fritz: 412. Tg. *dachdach* (guten Tag). 521. Tg. *deodor* (Theodor).

   Das neuhochdeutsche *t* ist durch die erste und zweite Lautverschiebung infolge Verstärkung der Exspiration aus indo- und altgermanischem *d* entstanden.

   Die weiteren Verhältnisse gestalten sich wie bei *p*.

   k: Irma: 1086. Tg. *kalerne* (mit Metathesis von *l* und *k*[1]), Laterne).

   Marta: bis zu 1600 Tg. konstant *kr* für *tr*, z. B. *kreppe* (Treppe), *skrumpf* (Strumpf).

   Egger[2]) erzählt einen Fall, in dem ein Kind durch die Bildung von *crop* (trop. Franz.) an den Lautwechsel des Lat. tremere, zu Franz. craindre erinnerte.

   Anm. *ch* (*tsch*) der engl. Muttersprache wird nach H. *t*.

2. ***d*** der deutschen Muttersprache wird —, der engl. nach H. —, der poln. —.

   Das neuhochdeutsche *d* ist durch die erste und nach der zweiten Lautverschiebung aus *dh* bez. *th* entstanden.

3. ***th*** der engl. Muttersprache wird nach H. tönend (in this) ***d***, tonlos (in thin) ***t***, nach S. ***f***.

   Das englische *th* ist durch die erste Lautverschiebung aus indogermanischem *t* entstanden.

---

[1]) Vergl. „Überblick über die Umgestaltung der Wörter." S. 70.

[2]) Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants. 5. Aufl. 1887. S. 70.

4. ***s*** [tonlos oder hart] der deutschen Muttersprache wird ***d, sch, z,*** der engl. nach H. ***t,*** nach S. ***f, sh, h,*** der poln. ***ś.***

d: Louise: 100. *doschi* (Sophie).

Das neuhochdeutsche *ss, sz* und *s* im In- und Auslaut ist durch die zweite Lautverschiebung aus *t* entstanden. Dieses *ss, sz* und *s* war ursprünglich ein von s verschiedener Laut.

sch: Louise: 38. *dasch, daisch* (da ist). 65. *bisch* (Bips). 102. *lesch* (les' statt lies). 118. *heisch* (heiss).

z: Louise: 171. *zed* (sechs). 194. *osterazi* (Osterhase).

5. ***s*** [tönend oder weich, poln. *z*] der deutschen Muttersprache wird —, der poln. —.

6. ***sch*** [tonlos oder hartes *sch*, poln. *sz*] der deutschen Muttersprache wird ***d, m, s, h,*** der poln. ***s, ś.***

d: Louise: 75. *dembi* (Schemel).

m: Irma: 1090. Tg. *mildröte* (Schildkröte).

s: Louise: 71. *tisi* (Tisch). 118. *sleier* (Schleier). 161. *snidel* (Schnitzel). 839. Tg. *einsengen* (einschenken). 1009. Tg. *desēlt* (geschält), *smuz* (Schmutz).

Irma: 871. Tg. *snullmädl* (Schnullmädel). 885. Tg. *sreins* (schreien sie).

Sophie: 1262. Tg. *sicken* (schicken). 1269. Tg. *sottisch* (schottisch).

Oskar: 541. Tg. *hübs* (hübsch).

Das neuhochdeutsche *sch* ist aus den Lautverbindungen *s—ch, s—k* entstanden und griff im mittelhochdeutschen auf das *s* der Doppellaute *sl, sw, sn, sp, st* ohne Veränderung der Schreibweise über.

h: Preyer: 28. Mt. *hirn* (Stirn).

Sully erzählt einen ebensolchen Fall mit dem Hinweis, dass ein Lautwandel der spanischen Sprache nachgeahmt wird.

Eine Ersetzung durch den Vokal *i* beobachtete Lindner im 22. Mt. *iön* (schön), *iu* (Schuhe), *iee* (Schnee).

7. ***sh*** [tönendes oder weiches *sch*, poln. *ż*] der engl. Muttersprache wird nach H. ***t,*** nach S. ***h,*** der poln. ***ć, j, z, ź.***

8. ***z*** [poln. *c*] der deutschen Muttersprache wird ***d,*** der engl. nach H. ***d,*** der poln. ***s.***

d: Louise: 14. *budi* (Buzi). 161. *snidel* (Schnitzel).

Das neuhochdeutsche *z* (*ts*) ist durch die zweite Lautverschiebung, weil nach tonlosen Lauten gerne Reibungsgeräusche entstehen, aus altgermanischem *t* entstanden, welches seinerseits aus indogermanischem *d* hervorging.

Anm. *cz* (*tsch*) der poln. Muttersprache wird *c*, *ć*.

9. *r* der deutschen Muttersprache wird *l*, *n*, der engl. nach H. *w*, nach S. *w*, *d*, der poln. *l*, *j*.

l: Louise: 949. Tg. *leuten* (reiten).

Das *r* indogermanischer Sprachen ist häufig aus *l* entstanden, weil Zitterlaute gerne miteinander wechseln.

n: Wilhelm A.: ca. 1020. Tg. *neh* (Reh).

Häufig wird *r* ähnlich wie in vielen Mundarten und Umgangssprachen zu vokalähnlichen Lauten abgeschwächt, wie bei Preyer im 23. Mt. in *oa* (Ohr), *moigjen* (Morgen). So unterscheiden auch das Sanskrit und mehrere slavische Sprachen neben dem konsonantischen ein vokalisches *r*.

10. *l* der deutschen Muttersprache wird —, der engl. nach H. —, nach S. *h*, nach Mahaffy[1]) *n*, der poln. *r*.

Das *l* indogermanischer Sprachen ist häufig aus *r* entstanden, weil Zitterlaute gerne miteinander wechseln.

Anm. *ł* der poln. Muttersprache wird *n*, *l*, *ch*.

11. *n* der deutschen Muttersprache wird —, der engl. nach H. —, der poln. *ń*.

Das *n* indogermanischer Sprachen ist häufig aus *m* entstanden.

c. Gaumenlaute.

Um entgegen der Ansicht Gutzmanns zu zeigen, dass das Kind die Gaumenlaute von der zweiten Sprachstufe bereits herüberbringt, füge ich jedem Laut ein Verzeichnis jener Wörter der ersten 200 Begriffe Louisens an, in denen er gesprochen ward.

1. *k* [*c*, *ch*] der deutschen Muttersprache wird *g*, *t*, *d*, *ch* (palatal), der engl. nach H. am Anfang *t*, nach S. *t*, der poln. *t*.

g: Louise: 34. *gleidi* (Kleid). 37. *gongl* (Onkel). 48. *dege* (Decke). 85. *gladschi* (klatsche). 97. *deggi* (Deckel). 123. *glad* (Schokolade). 839. Tg. *einsengen* (einschenken).

Fritz: 412. Tg. *güg* (Krück).

Das neuhochdeutsche *k* ist durch die erste und zweite Lautverschiebung infolge Verstärkung der Exspiration aus indo- und altgermanischem *g* entstanden.

Die weitern Verhältnisse gestalten sich wie bei *p*. Gegen die Erweichung tritt aber bald eine mächtigere Erscheinung auf, die Ersetzung durch *t* und *d*. Sie rührt daher, dass das Kind das *k* nicht an der Grenze von

[1]) Mitgeteilt in Sayce, Introduction to the Science of Language. Vol. I. 1880. S. 311.

hartem und weichem Gaumen, sondern völlig palatal erzeugt, wodurch es sich dem *t* nähert und mit diesem verwechselt wird. Diese Verwechslung bildet eine Parallele zu häufigen Erscheinungen der Sprachgeschichte, wie z. B. in Unterfranken ein Lautwandel von *kl* zu *tl* verbreitet ist[1]). Die folgende Liste enthält die Ersetzungen und die Fälle der Aussprache vereinigt, um das merkwürdige Umsichgreifen der Ersetzung mit Fortschreiten der Spracherlernung vor Augen zu führen.

t, d: Louise: 47. *knedi* (Knödel). 63. *kugi* (Kugel). 68. *knidi* (knie dich). 72. *tes* (Käse). 94. *dadi* (Kati). 109. *mad* (Mark). 110. *kommod* (Kommode). 120. *tinnetinn* (Christkindchen). 135. *dedd* (Stecken). 136. *dunden* (tunken). 141. *darel* (Karl). 150. *kapud* (kaput). 171. *zed* (sechs). 198. *kann.*

Später immer constanter, und zwar *t* am Anfang allein, *d* bei nachfolgendem Konsonanten und im Wort, z. B. 887. Tg. *tennsd* (kennst). 899. Tg. *toffer* (koffer). 927. Tg. *drieg* (kriege), *teine* (keine). 1023. Tg. *dleine tinder* (kleine Kinder). 1148. Tg. *ondel* (Onkel).

Irma: Ebenso, z. B. 869. Tg. *tatz* (Katze), *driegt* (kriegt). 872. Tg. *tein* (kein).

Sophie: Ebenso, z. B. 1247. Tg. *teine* (keine).

Preyer teilt häufig, nicht constant Ersetzung mit.

ch (palatal): Wilhelm A.: ca. 880. Tg. constant *ch* für *k*, z. B. *cha* (Karl). 890. Tg. *cha* (kann), *chaffi* (Kaffee), *chocht* (kocht).

Das neuhochdeutsche *ch* ist durch die zweite Lautverschiebung infolge Aspiration aus *k* entstanden.

2. *g* der deutschen Muttersprache wird *d*, der engl. nach H. am Anfang *d*, nach S. *d*, der poln. *d*.

Das neuhochdeutsche *g* ist durch die erste Lautverschiebung aus indogermanischem *gh* entstanden.

Gegen die anfängliche Aussprache des *g* tritt allmählich die Ersetzung durch *d* auf. Die folgende Liste enthält die Ersetzungen und die Fälle der Aussprache vereinigt, um das merkwürdige Umsichgreifen der Ersetzung mit Fortschreiten der Spracherlernung vor Augen zu führen.

d: Louise: 11. *wegweg* (weg). 37. *gongl* (Onkel). 48. *dege* (Decke). 56. *jäger* (Jäger). 65. *kugi* (Kugel). 82. *guti* (Guts).

[1]) Brenner, Mundarten und Schriftsprache in Bayern. Bayerische Bibliothek. 18. Bd. S. 41.

85. *gladschi* (klatsche). 91. *gleich* (gleich). 97. *deggi* (Deckel). 123. *glad* (Schokolade). 128. *demis* (Gemüs). 173. *dule* (Guggerle). 189. *garden* (Garten). 199. *sagen.*

Später immer constanter, z. B. 826. Tg. *densi* (Gänse). 1027. Tg. *danz* (ganz), *deh* (geh). 1167. Tg. *drosses* (grosses).

Irma: Ebenso, z. B. 869. Tg. *dross* (gross). 871. Tg. *dud* (gut). 1180. Tg. *zudesperrt* (zugesperrt).

Sophie: Ebenso, z. B. 1262. Tg. *deh* (gehe).

3. a. ***ch*** [palatal, *g*] der deutschen Muttersprache wird ***d***, ***s***.

Das neuhochdeutsche *ch* [palatal] ist durch die zweite Lautverschiebung aus altgermanischem *k* entstanden.

d: Louise: 131. *manden* (Männchen).

s: Preyer: 24. Mt. *list, lists* (Licht).

Gesprochen: Louise: 91. *gleich.* 96. *bauchi* (Bauch). 122. *bechi* (Becher). 174. *fich* (Viech). 193. *zeigen.* 197. *michmann* (Milchmann).

b. ***ch*** [guttural, *g*] der deutschen Muttersprache wird —, der poln. ***f***.

Das neuhochdeutsche *ch* [guttural] ist durch die zweite Lautverschiebung aus altgermanischem *k* entstanden, welches seinerseits auf *g* zurückging.

Gesprochen: Louise: 134. *buch* (Buch). 152. *loch* (Loch).

4. ***j*** der deutschen Muttersprache wird ***r, l, h,*** der poln. —.

r: Louise: 1184. Tg. *retzt* (jetzt).

l: Louise: 124. *la* (ja).

Die italienische Sprache hat *l* nach Konsonanten in *j* verwandelt.

h: Bertha: ca. 2 Jhr. *hetz* (jetzt).

Gesprochen: Louise: 56. *jäger.*

Anm. *dź* [*dsj*] der poln. Muttersprache wird *dj; ź* = *sj.*

5. ***n*** [in *nk, ng*] der deutschen Muttersprache wird ***n***, der engl. —.

n: Louise: 136. *dunden* (tunken). 1148. Tg. *ondel* (Onkel).

Gesprochen: Louise: 37. *gongl* (Onkel). 112. *hängi* (Hängerl). 839. Tg. *einsengen* (einschenken).

6. ***h*** der deutschen Muttersprache wird —, der engl. nach H. —.

Das *h* germanischer Sprachen ist aus *k* entstanden.

Gesprochen: Louise: 6. *huhu.* 8. *hehe.* 10. *hei.* 15. *hudschi* (schaukeln). 57. *häsi* (Hase). 93. *hud* (Huth). 108. *habi* (Apfel). 112. *hängi* (Hängerl). 113. *heisch* (heiss). 107. *hidd-hidd.* 177. *haden* (harte). 186. *hundi* (Hund). 195. *her.*

Überblick über die Lautgesetze der Konsonanten.

Die Ersetzung von Konsonanten betonter wie unbetonter Silben sind im Gegensatz zu den Vokalen sehr häufig, was auf grössere Schwierigkeiten hindeutet, als sie Vokale dem Kinde zu bereiten pflegen.

Methodische Schwierigkeiten entstehen durch die notwendige Trennung von Lautgesetzen, Assimilationen und einigen bei Wortbildung durch Ableitung gepflogenen Unterlassungen des Ablauts.

Nur wenige Lautersetzungen treten unbedingt auf, wie die Ersetzung von *k* und *g* durch *t* und *d* nach der zeitweiligen Verlernung der ersteren, die meisten nur, wenn der Lautbau des Wortes dies notwendig macht, manche vereinzelt. Welche von letzteren aber rein individuelle Erscheinungen sind, lässt sich vorläufig noch nicht behaupten. Alle diese Umstände aber bedingen, dass verschiedene Kinder verschiedene Worte bald gleich, bald ungleich bilden. Deutsch, Englisch und Polnisch, welche verglichen wurden, stimmen häufig in ihren Lautersetzungen überein, häufig aber auch nicht, was zum Teil Beobachtungsmangel und Beobachtungsfehlern zugeschrieben werden kann. Im allgemeinen lassen sich folgende Lautgesetze unterscheiden:

1. Lautgesetze, welche Parallelen zu volkssprachlichen Erscheinungen bilden.
2. Lautgesetze, welche keine Parallelen zu volkssprachlichen Erscheinungen bilden.

Ein Überblick über die jeweilig beigefügten Parallelen ergiebt, dass die erstere Gruppe eine wichtigere Rolle spielt als die letztere. Unter ihr lassen sich aber wieder Lautgesetze unterscheiden, welche der historischen Vergangenheit unserer Sprache angehören, und solche, welche unabhängig von unserer Sprachentwicklung in andern eine Rolle spielten oder spielen. Bei jenen liegt die Möglichkeit nahe, ob sie nicht in der Kindersprache die ontogenetische Wiederholung der phylogenetischen Entwicklung repräsentieren. Der Beweis dieser Annahme ist schwer, weil diese Untersuchungen zunächst nur in den Anfängen stehen und vorläufig kein genügendes Material für so weitausgreifende Theorien liefern. Ferner kann man auch einwenden, dass unter so vielen Ersetzungen wohl hier und da sich einige zufällig finden müssten, die auch in Volkssprachen vorkommen. Dagegen ist folgendes zu entgegnen, was nach meiner Ansicht auch genügen dürfte, die obige Frage zu bejahen. Erstens ist die Kindersprache wie eine Volks-

sprache den allgemeinen Lautgesetzen unterworfen, d. h. sie setzt Laute für andere, aber in die Mehrzahl keine, die nicht auch in Volkssprachen für andere gesetzt werden. Zweitens wiederholen sich sogar einige speciellere Lautgesetze in der Kindersprache, nämlich ein Teil der Gesetze der ersten (germanischen) Lautverschiebung. Diese drücken aus, dass in einer historisch nicht mehr erforschbaren Zeit sich die indogermanische Tenuis (*p*, *t*, *k*) in den entsprechenden Spiranten (*f*, *th*, *h*), die indogermanische Aspirata (z. B. *bh*, *dh*, *gh*) in die Media (*b*, *d*, *g*) und die indogermanische Media (*b*, *d*, *g*) in die Tenuis (*p*, *t*, *k*) verwandelt habe. Von diesen Erscheinungen lässt sich bis jetzt die Entstehung von *f* aus *p* und *th* aus *t* auch in der Kindersprache erkennen, während die Entstehung von *p*, *t*, *k* aus *b*, *d*, *g* bei meinen fränkischen Kindern leider nicht untersucht werden kann. Deren anfängliche Erweichung von *p*, *t*, *k* zu *b*, *d*, *g* ist wie oben erörtert durch den Dialekt bedingt. Künftige Forschungen werden aber sicherlich noch weitere Ersetzungen dieser Art bekannt werden lassen. Drittens wird nicht jeder Laut durch alle andern, sondern nur durch eine geringe Anzahl ersetzt, und unter diesen ist überraschend häufig gerade sein historischer Ahne.

Ersetzt werden

in der deutschen Sprache die Lippenlaute p, b, f (ph, v), w,
Zahnlaute t, s (tonlos), sch, z, r,
Gaumenlaute k, g, ch (palatal), j, n (in nk, ng),

in der englischen Sprache die Lippenlaute f, v, m,
Zahnlaute th, s (tonlos), sh, z, r, l,
Gaumenlaute k, g,

in der polnischen Sprache die Lippenlaute f, w,
Zahnlaute s (tonlos), sz, ż, c, r, l, n,
Gaumenlaute k, g, ch (palatal).

Zur Ersetzung werden verwendet

in der deutschen Sprache für je 1 Laut p, w, m, t, z, v, k, ch (palatal)
2 „ b, f, sch, l, n, g, h,
3 „ s,
8 „ d,
oder:
5 Lippenlaute (p, b, f, w, m) 7 mal,
8 Zahnlaute (t, d, s [tonlos], sch, z, r, l, n) 20 mal,

4 Gaumenlaute (k, g, ch [palatal], h) 6 mal,

in der englischen Sprache für je 1 Laut p, sh, n,
2 „ b, f, w,
3 „ d, h,
4 „ t, d,
oder:
4 Lippenlaute (p, b, f, w) 7 mal,
5 Zahnlaute (t, d, sh, n) 10 mal,
1 Gaumenlaut (h) 3 mal,

in der polnischen Sprache für je 1 Laut p, b, f, t, d, z, ź, ć, r, l, ń,
2 „ s, ś, ch, j,
oder:
3 Lippenlaute (p, b, f) 3 mal,
10 Zahnlaute (t, d, s, ś, z, ź, ć, r, l, ń) 12 mal,
2 Gaumenlaute (ch, j) 4 mal.

Diese Zahlen bergen die Gesetze:

1. Zahnlaute werden in grösster Zahl ersetzt und in grösster Zahl zu Ersetzungen verwendet.

2. Lippen- und Gaumenlaute werden in geringster Zahl ersetzt und in geringster Zahl zur Ersetzung verwendet.

Dass gerade die Zahnlaute diejenigen sind, welche zur Umgehung von Schwierigkeiten in bevorzugter Weise herangezogen werden, ergiebt noch das merkwürdige Streben des Kindes, die Verschlusslaute (*p*, *t*, *k*, *b*, *d*, *g*) durch die Zahnlaute *t* und besonders d zu ersetzen. Anfänglich werden die Tenues *p*, *t*, *k* durch *b*, *d*, *g* erweicht, dann aber wird *p* (allerdings vereinzelt) *d*, *b* macht bis jetzt eine Ausnahme, *t* wird *d*, *d* bleibt was es ist, aber *k* wird *t* und *g* immer *d*. Ferner werden, was schon Gutzmann allgemein erwähnt, im deutschen und englischen, nicht aber auch im polnischen, mit Vorliebe Verschlusslaute (*p*, *b*, *t* und besonders *d*) für Reibelaute gesetzt. Für die Lippenlaute treten meistenteils wieder Lippenlaute, für die Zahnlaute wieder Zahnlaute, für die Gaumenlaute aber Zahnlaute ein.

Die Reihenfolge der Lautentwicklung suchte Schultze[1]) durch das Prinzip der geringsten physiologischen Anstrengung zu erklären, wonach die Lippenlaute zuerst auftreten und ihnen die Zahn- und Gaumenlaute folgen. Obschon sich

[1]) Die Sprache des Kindes. S. 27 ff.

bereits Preyer[1]) gegen dieses Prinzip gewandt hat, wurde es neuerdings wieder von Gutzmann[2]) vertreten, welcher behauptet, die Lippen- und Zahnlaute würden auf der zweiten, die Gaumenlaute aber erst auf der dritten Sprachstufe erlernt. Die oben geführte Untersuchung der Laute liefert nun eine neue Grundlage zur kritischen Betrachtung besonders der Gutzmannschen Auffassung.

Nachdem sich aus Louisens Sprachentwicklung, von deren 200 Wörtern unter den Gaumenlauten alle jenen aufgeführt wurden, in denen er gesprochen ward, ersehen lässt, dass die Gaumenlaute von der zweiten Sprachstufe zur dritten herübergebracht und hier nur zwei von ihnen, *k* und *g*, lange Zeit wieder verlernt, aber nicht auf dieser Stufe überhaupt erst erlernt werden, und nachdem weiter die statistischen Zusammenstellungen ergeben, dass nicht die Gaumenlaute am stärksten ersetzt werden, was doch der Fall sein müsste, wenn sie auf dieser Stufe erst erlernt würden, sondern die Zahnlaute, ist die oben zitierte Behauptung Gutzmanns, dass das Kind die Gaumenlaute erst auf der dritten Sprachstufe erlerne, unhaltbar geworden. Für ihn würde nur die Thatsache sprechen, dass die Gaumenlaute am liebsten durch Zahnlaute ersetzt werden, während Lippen- und Zahnlaute durch Genossen ihrer Gattung vertreten werden, dies beweist aber nichts weiter, als dass die Gaumenlaute im Lautbau des Worts erheblichere Schwierigkeiten verursachen.

Jetzt bleibt jedoch immer noch zu erwägen, ob seine Anschauung nicht auf der zweiten Sprachstufe allein zutrifft, worin sie sich nicht mehr von Schultzes Auffassung unterscheiden würde, sein Fehler also nur in einer zeitlichen Verschiebung der Thatsachen bestand. Die Häufigkeit der Lippenlaute *p*, *b*, *f*, *w*, *m* und der Zahnlaute *t*, *d*, *l*, *n* unter den ersten Sprachübungen ist wohl auffällig und sicher durch feste Ursachen bedingt, die Gutzmann mit Sigismund, Preyer und Schultze zum Teil in der Vorübung des Mundes durch das Saugen richtig beurteilt, die aber hinsichtlich der Lippenlaute sicher auch noch auf die Sehwahrnehmung zurückgeführt werden müssen, weil man stets beobachten kann, das Sprechen lernende Kinder auf den Mund des Sprechenden schauen. Bezüglich der Reihenfolge dieser Gruppen aber geht aus den Beobachtungen Preyers, Lindners und Oltuszewskis trotz ihrer Verschiedenheit zur Genüge hervor, dass sich schon

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 367 ff. und Schultze, Die Sprache des Kindes S. 29.

[2]) Die Sprache des Kindes und der Naturvölker.

sehr früh Gaumenlaute in die Lippen- und Zahnlaute hineinmischen. An die Aufstellung eines kategorischen Satzes, wie ihn Schultze und Gutzmann behaupten, ist demnach nicht zu denken. Die Reihenfolge des Auftretens der Laute ist vorerst ein Geheimnis, dessen Schlüssel nur exakte phonetische Forschung in Zukunft liefern kann.

Die Ursache der Lautersetzungen wird in der „Wortbildungslehre" mit behandelt.

4. Assimilation.

Unter Assimilation versteht man den ausgleichenden Einfluss benachbarter Laute aufeinander. Da die Lautersetzungen der Kindersprache nicht auf Unvermögen zur Aussprache einzelner Laute des Wortes beruhen, sondern auf den Schwierigkeiten, welche der Lautbau des Wortes der Aussprache des einzelnen Lautes bereitet, sind im weitesten Sinne alle Lautersetzungen, sowie die Erscheinungen der Prolepsis und Metalepsis Assimilationen. Gleichwohl vermögen wir dieser weiten Auffassung eine engere gegenüberzustellen, welche in einem Ausgleich sich direkt berührender Konsonanten besteht. So wird besonders gerne ein Konsonant bei Berührung mit einem andern in einen diesem durch die Artikulationsstelle verwandten verwandelt, z. B. bei Berührung mit einem Lippenlaut in einen Lippenlaut, wie Daisy 1891. Tg. *hofmantschier* (Hofhartschier) bildete und Sully[1]) *hamfish* (handkerschief) berichtet, in dem noch eine Metathesis stattfand. Diese Assimilationen erinnern sehr daran, wie das griech. *σνν* in *σνμ* und das deutsche Hohenburg in Homburg, einber in eimber, Babenberg in Bamberg, Handvoll in Hampfel verwandelt wurden. Weiter scheinen auch besonders gutturale Laute gerne durch Assimilation umgangen zu werden, wie das *r* oben in Daisys *hofmantschier* vor *t* zu *n* wurde.

5. Accent.

Louise sprach die ersten reduplizierten Silben, der Überrest gleichmässiger Wiederholung der Lautgruppen des früheren Lallens, unter gleicher Betonung aus und nahm diese Umbildung auch mit Wörtern vor, die sie aus der Muttersprache erlernte und ihrer Sprechweise assimilierte. So betonte sie z. B. 11. *wégwég* (weg) gleichartig. Als dieser Anfang überwunden war, stand der Accent gerne auf der ersten Silbe eines zweisilbigen Wortes, wobei klangreichere Vokale besonders gerne den Ton erhalten. Einsilbige

[1]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 142

Wörter werden mit der Diminutivendung zweisilbig gemacht, z. B. Kleid zu 34. *leidi*. Mehrsilbige Wörter werden durch Elision zweisilbig gemacht, z. B. Kommóde zu 110. *kómmod*. Die Schlusssilbe eines zweisilbigen Oxytonons wurde verkürzt und der Accent zurückgezogen, z. B. adieu (von der Umgebung adschő gespr.) zu 22. *ádi*. Vereinzelte Ausnahmen sind die Oxytona 41. *debúh*, 42. *monné*, sinnlose Wörter eines späten Lallmonologs. Erst allmählich traten auch Proparoxytona auf, z. B. 120. *tínnetinn*, 185. *mínnisaz*, und das Kind passte sich immer mehr an die Betonung der Muttersprache an.

Humphreys[1]) Kind verlegte mit 2 Jahren den Accent meistens auf die letzte Silbe.

Im allgemeinen erblicken wir in diesen Thatsachen den Entwicklungsgang des Accents in der Sprachgeschichte, wo er von der Schlusssilbe immer weiter auf den Anfang zurückwandert. Sanskrit und Griechisch führen ihn noch häufig auf der Schlusssilbe, Latein, Deutsch, Englisch und andere germanische Sprachen möglichst weit vorne, das Böhmische auf der ersten Silbe.

Wortbildungslehre der Kindersprache.

Die Wortbildungslehre einer Sprache hat die Aufgabe, jene Gesetze zu untersuchen, nach welchen ein Volk seine Wörter erhalten und gestaltet hat. Der Wortbildungslehre der Kindersprache fällt die gleiche Aufgabe zu, die sie durch eine Untersuchung des Weges löst, auf dem das Kind überhaupt zu seinem Wortschatz gelangt und welchen Charakter seine Worte an sich tragen. In der Unzahl von Wortbildungen vermag ich sechs Wege zu trennen, die das Kind zur Bildung seiner Sprachelemente beschreitet. Diese Wege sind die freie Erfindung, die Nachahmung von Worten der Muttersprache, die Ableitung, die Zusammensetzung, die Contamination und die Etymologie, welche in ihrer Aufeinanderfolge auch zugleich einen gewissen Entwicklungsgang repräsentieren.

1. Wortbildung durch freie Erfindung.

Der Urquell der kindlichen Wortbildung ist die spontane Stimmreaktion des Lallens, welche anfangs Laute erzeugt und aus diesen die Silben *la, ma, ba, da, fa, wa, na, ga, ha* u. a. ent-

[1]) A Contribution to Infantile Linguistics. Transactions of the American Philological Association. XI. 1880. S. 6. Citiert in Preyer, Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 372.

wickelt, welche nach der kindlichen Gewohnheit redupliziert *lala, mama, baba, dada, fafa, wawa, nana, gaga, haha* u. a. lauten (Reduplikationen, Verdoppelungswörter), auch *mammamm, ama, am, mam, mām, mem, mōm, babab, aba, bäbe, bebe, babma, babmam, ada, deda, dida, dide, fi-fa-fau* (Wilhelm A. mit ca. 800 Tg.), *gagag, gegege, egge-egge* (Fritz 262. Tg.) u. v. a. gesprochen werden und schon lange als Naturlaute, Urlaute, richtiger Ursilben, Urworte, Lallworte bezeichnet wurden. Sie entstehen, wenn der ausgeatmeten Luft durch die Lippen (p, b, f, w, m) oder die Anpressung der Zungenspitze an das innere Zahnfleisch (t, d, l, n), des Zungenrückens an den Gaumen (k, g, h) der Weg versperrt wird.

Diese Lallwörter drangen schon an der Wurzel des indogermanischen Sprachstammes vor mehr als 7000 Jahren, dem jüngstmöglichsten Trennungspunkt des indogermanischen Urvolks, in einer Form in die Sprache herein, wie sie heute noch von allen Kindern jederzeit erzeugt werden, wurden aber allmählich im Laufe der Jahrtausende in den einzelnen Tochtersprachen bis zur Unkenntlichkeit verändert und häufig auf andere als die ursprünglich zu ihnen gehörigen Vorstellungen übertragen. Die jeweils in einer Muttersprache gültige feste Form wird dem Kinde später zur Korrektur seines selbsterzeugten Lallwortes gelehrt. Die interessantesten Lallwörter der indogermanischen Ursprache[1]) sind mit ihren Veränderungen der bedeutendsten Tochtersprachen folgende:

1. akkâ Mutter.
   sanskr. akkâ Mutter. griech. Ἄκκώ Amme der Demeter. lat. Acca Larentia, die Larenmutter.
2. atta m. Vater, attâ f. Mutter.
   sanskr. attâ f. Mutter. griech. ἄττα. ksl. otъcъ m. Vater. got. atta Vater, Vorfahr. anord. edda f. Urgrossmutter.
3. têta, tata, Papa.
   sansk. tâtá freundliche Anrede eines Ältern an einen Jüngern und eines Jüngern an einen Ältern, tatá Vater (neben nanâ Mutter), tâtala väterlich gesinnter Mann. ksl. tata Väterchen, lit. tẽta m. Väterchen (vergl. ahd. toto, totâ Vater, Mutter?), tẽtis m. Väterchen, preuss. tẽtis Väterchen, thetis Altvater. griech. τέττᾰ, τάτα Väterchen, Liebster (vergl. lit. ksl. teta Tante?). lat. tata Väterchen, Liebster, amita? Vaters-, Mutter-

[1]) Die Zusammenstellung fusst zum Teil auf Fick, Vergleichendes Wörterbuch der Indogermanischen Sprachen. 4. Aufl. I. Teil. S. 1, 3, 58, 77, 94, 100, 120.

schwester, wovon altfranz. ante, neufranz. tante, span. tía, engl. aunt, deutsch Tante. cornisch tat Vater, hen-dat Grossvater.

4. patê(r) Vater.
   sanskr. pita. zend. pitâ. griech. *πατήϱ*. lat. pater. span. padre. franz. père. ir. athir. arm. hair. got. fadar. ahd. fater. engl. father. nhd. Vater.
   Daneben:
   griech. *πάππας* voc. *πάππᾰ* Vater, *πάππος* Grossvater. lat. papa. span. papá. franz. papá. engl. papa. nhd. Papa, Papst.
5. nanâ f. Mama.
   sanskr. nana f. Mütterchen, Mama (neben tatá Vater). griech. *νάννα, νέννη, νίννη* Grossmutter, Tante, *νάννας, νέννος*, Grossvater, Oheim. lat. nonna, nonnus Amme, Erzieher, später Nonne, Mönch. nhd. Nonne.
6. matê(r) f. Mutter.
   sanskr. mâta f. ksl. mati. lit. mote Weib, Frau. preuss. mote Mutter, po-matre Stiefmutter. griech. *μήτηϱ*, dor. *μάτηϱ*. lat. mâter. span. madre. franz. mère. altir. mathir. as. môdar ahd. muoter. nhd. Mutter. engl. mother.
7. mâ Mama.
   sanskr. mâ f. Mutter. griech. *μᾶ* verkürzte äol. u. dor. Form (poet.) für *μᾶτεϱ, μαῖα* Mütterchen, *μάμμη* Mutter, Grossmutter. lat. mamma (Brustwarze). span. mamá. franz. mamán. engl. mam(m)a. nhd. Muhme, Mama.
8. lala malt das Lallen.
   sanskr. lalallâ onomatop. vom Laute eines Lallenden. lit. lalóti lallen. griech. *λαλέω* lalle, *λαλός* geschwätzig. lat. lallo trällere bei der Wiege, lallus, lallum das Trällern. nhd. lallen, Gellale.

Von den synonymen Formen Vater, Mutter und Papa, Mama sind erstere die älteren. Als jene bereits so stark verändert waren, dass ihre Abstammung von den kindlichen Lallworten nicht mehr oberflächlich erkennbar war, und das trat schon in der indogermanischen Ursprache selbst ein, drang aus dem ewig jugendfrischen Born der Kindersprache das Lallwort selbst von neuem wieder in die Muttersprache ein und entwickelte sich neben dem alten Worte in den meisten Tochtersprachen weiter. In der Ursprache ist zunächst nur der mâ-Laut nachgewiesen, mâ- und pâ-Laut finden sich gemeinsam erst im Griechischen wieder, wandern von hier nach Rom, dringen durch dessen Kulturthaten in alle romanischen Sprachen und aus diesen in die germanischen ein. In

die neuhochdeutsche Muttersprache drangen beide im 17. Jahrh. mit der damaligen Abhängigkeit unserer Höfe vom französischen Einfluss als höfische Ausdrucksform ein: *papá, mamá,* erhalten volkstümlich geworden im Süddeutschen den Accent auf die erste Silbe: *pápa, máma,* worauf nach einer bekannten sprachlichen Erscheinung im Dialekt das *a* der zweiten Silbe zu *e* geschwächt wurde: *páppe, mámme.* Die deutschen Dialekte haben durch Lautveränderungen, Silbenkürzungen und Diminutivendungen beide Formen noch weiter verändert. Preyer[1]) zählt *mammeli, mömme, mam, mamme, mammeken, memme, memmeken, mammele, mammi* auf, denen die *papa*-Formen durchweg parallel gehen. Über die interessante Frage, ob vor dem 17. Jahrh. in Deutschland Lallworte als Nebenformen zu Vater und Mutter existierten und wie sie lauteten, kann ich vorläufig nur mit einer einzigen Mitteilung Aufschluss geben, welche der in Schweinfurt geborene, in Wien gestorbene Cuspinianus in seinem 1528 erschienenen Werke „Austria" macht und die in deutscher Übersetzung folgendermassen lautet[2]): „Wenn die Kinder zu sprechen anfangen, sagen sie, wenn sie die Eltern rufen *nenn, dett,* wenn sie Essen verlangen *pepp, mem* und tausend solche." Aus ihr ersehen wir, dass damals die Lallworte *nana, dada, baba, mama* in einer ebenso selbständigen Form wie selbständigen Bedeutung eingebürgert waren.

Neben dem indogermanischen Sprachstamm führen aber auch alle andern Sprachstämme die oben behandelten Lallworte, doch zum Teil mit entgegengesetzter Bedeutung, mit sich. Bezüglich letzteren Punktes hat d'Orbigny[3]) durch Vergleichung einer Reihe von Sprachen aller Weltteile nachgewiesen, dass in ebenso vielen der *pa*-Laut für den Vater und der *ma*-Laut für die Mutter, wie in andern der *ma*-Laut für den Vater und der *pa*-Laut für die Mutter gilt. Jenen Gebrauch pflegen die Sprachen des indogermanischen Sprachstamms, diesen zum Beispiel die dem kaukasischen Sprachstamm angehörige Sprache der Georgier, welche *mama* für Vater und das dem *papa* parallel gehende *dada* für Mutter setzt. In 57 bei Lubbock angeführten Negersprachen lautet der Vatername labial Papa, Baba, Wawa, Fa, Fafa, in 17 lingual Da, Dada, Tada, Ada, Oda, in 15 der Muttername labial

---

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 297.

[2]) Den lateinischen Text citiert Jellinek, Ein Kapitel aus der Geschichte der deutschen Grammatik. S. 31 Anm.

[3]) l'Homme américaine. S. 79.

Ba, Ma, Mama, Ama, Omma, in 33 lingual Na, Nana, Ne, Ni, Nde.[1])

Die an sich bedeutungslosen Lallworte erhalten erst nach ihrer Entstehung durch Prozesse, die später erörtert werden, eine Bedeutung. Dann dienen sie zunächst dem Ausdruck von Gefühlszuständen (Interjektionen) oder zur Bezeichnung von Gegenständen (Substantiven) oder seltener Thätigkeiten (Verbis). Louise übertrug 1. *mammamm* auf alle Nahrung und alle Personen, 2. *babab* auf viele Personen, 3. *deda* (durch „Tante" metathetisch beeinflusstes *dada*) auf die Tante und andere Personen, Erna H. *am* auf alles Essen, Fritz am 412. Tg. *giga* auf „goldiges Kerlchen", am 453. Tg. *dida* auf den Ausdruck des Wunsches, irgend wohin getragen zu werden.

Diese spontanen Stimmreaktionen finden in später Zeit ihren letzten Nachhall in den ebenso auffälligen, wie merkwürdigen Wortmedaillen, Worte, welche ohne nachweisbaren Zusammenhang für unbenannte Vorstellungen geradezu erfunden zu werden scheinen, wenngleich sie lautlich hier und da auf ältere Worte zurückzuführen sind. So erfand Strümpells[2]) Mädchen *tibu* für Vögel, Preyers[3]) Knabe *wolá* für die „Marie" gerufene Wärterin, was auch Sully[4]) polemisch gegen Preyer für eine eigene Bildung hält, der im Glauben, nicht ein Wort habe das Kind selbst erfunden, die Bildung anderweitig gezwungen zu erklären sucht, Lombrosos[5]) Kind *pel* zum Ausdruck des Wollens, Oltuszewskis[6]) Kind *muma* für Fliegen, *pepe* für Steinchen. Auch die von Romanes[7]) zitierten Erzählungen Hales[8]) von Kindern, welche sich unabhängig vom Einfluss der Umgebung eine eigene Sprache schufen, gehören hierher, sofern sie wahr sind. Dagegen sind die von Ufer[9]) angeführten Fälle bei Darwin, *mum* für essen, und Taine, *ham* für essen, lediglich associativ übertragene Lallwörter. Louise erfand nur 129. *adi* für Kuchen.

---

[1]) Schultze, Die Sprache des Kindes. S. 25.

[2]) Notizen über die geistige Entwickelung eines weiblichen Kindes während der ersten zwei Lebensjahre. Psychologische Pädagogik. 1880. S. 360.

[3]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 338.

[4]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 135.

[5]) Saggi di Psicologia del Bambino. 1894. S. 10.

[6]) Die Entwickelung der Sprache bei dem Kinde. S. 22 f.

[7]) Mental Evolution in Man. Deutsche Ausgabe. S. 139 ff.

[8]) In den Proceedings of the American Association fort the Advancement of Science. Vol. XXXV. 1886.

[9]) Anmerkungen zu Sigismunds Kind und Welt. 2. Aufl. 1897. S. 183 f.

Den Übergang von der Wortbildung durch freie Erfindung zu der durch Nachahmung bilden bereits die bekannten Onomatopoeticas, Schallnachahmungen von Naturlauten, welche aber dennoch bis zu gewissem Grade eigene Erfindungen des Kindes darstellen. Die bekannten aus der Kindersprache, wie *bibi, mumu, mähmäh, wauwau, kuak, ticktick* u. a. werden heute nicht mehr von jedem Kinde neu erfunden, sondern stellen die überlieferte Erfindung der Kinder langer Zeiträume dar, aber trotzdem fügt jedes Kind individuelle Schöpfungen dem alten Stamme zu. Holdens zweijähriges Kind ahmte das Geräusch des Aufziehens einer Taschenuhr mit *weo-weo-weo* nach, Preyers zweiundeinhalbjähriger Knabe den Pfiff einer Lokomotive mit *hüt* und Louise 613. Tg. den warnenden Pfiff ihres Vaters mit *huit.* Preyer und Sully führen noch andere Beispiele an.

Die Urschöpfung[1]), die uns in allen diesen Erfindungen greifbar entgegentritt, ist auch heute in den Volkssprachen noch nicht erloschen. Im Gegenteil ein beträchtlicher Teil von Wurzeln neuhochdeutscher Wörter kann beispielsweise durch Etymologie auf keine alten Wurzeln zurückgeführt oder sonstwie zu irgend welchen in Beziehung gesetzt werden. Wir werden zwar spontane Stimmreaktionen und Wortmedaillen kaum mehr unter ihnen auffinden, dagegen aber alle als onomatopoetische Bildungen auffassen müssen. Paul[2]) hat eine reiche Übersicht über sie gegeben, welche bezeugen, dass die Urschöpfung heute wie je in ungeschwächtem Masse fortdauert. Daneben hat sich aber aus alter Zeit die Erscheinung der Reduplikation bis heute noch forterhalten. In niederen Sprachen bildet sie ein äusserst wichtiges Moment, im Buschmännischen z. B. wird mit ihr der Plural ausgedrückt, aber auch im höchstentwickelten indogermanischen Sprachstamm hat sie sich durch das Sanskrit, Griechisch, Lateinisch, Gotisch hindurch bis in unsere Zeit erhalten. Nach Lubbock finden sich im Englischen, Deutschen, Französischen, Griechischen auf 1000 Wörter nur 2—3 Reduplikationen, im brasilianischen Tupi dagegen 66, im Hottentottischen 75, im Tonga 166 und im Neuseeländischen 169, wie z. B. ahi-ahi (Abend), aki-aki (Vogel), awa-awa (Thal), awanga-awanga (Hoffnung) u. a.[3])

---

[1]) Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. 3. Aufl. S. 157 ff.

[2]) Daselbst. S. 160 f.

[3]) Schultze, Die Sprache des Kindes. S. 25.

2. Wortbildung durch Nachahmung von Worten der Muttersprache.

Diese Wortbildung, auf welcher der wichtigste Teil der Spracherwerbung beruht, stellt wie die onomatopoetische eine Schallnachahmung dar. Während aber durch diese unartikulierte Laute nachgeahmt werden, werden durch jene artikulierte imitiert, die ersten Worte der Muttersprache. Diese Versuche tragen zunächst noch einen tastenden Charakter. Mannigfache Umstände verhindern das Kind vorläufig an der richtigen Wiedergabe des Gesprochenen und mannigfache Veränderungen sind die natürliche Folge dieses Unvermögens. Vokale und Konsonanten, Silben und Wörter, ja sogar ganze Sätze unterliegen der umgestaltenden Thätigkeit des Kindes und lassen derartig geformte Endprodukte erscheinen, dass häufig genug ohne Kenntnis des Entstehens eine Ableitung völlig unmöglich ist. Die Wortumgestaltungen des Kindes haben übrigens eine nicht zu verkennende Ähnlichkeit mit den Erscheinungen des Versprechens und Verlesens beim Erwachsenen[1]).

Umgestaltung der Wörter.

I. Änderung einzelner Laute der Wörter.

1. Elision (Ausstossung). Sie zeigt uns am besten, dass nicht der einzelne Laut an sich, sondern der Lautbau des Wortes das Massgebende für die Schwierigkeit der Aussprache eines Lautes ist. Denn während ein Laut in gewissen Teilen der Silbe gesprochen oder gar zur Erleichterung eingeschoben werden kann, wird er an anderer Stelle Schwierigkeiten halber ausgestossen.

   Am Anfang eines Wortes werden alleinstehende Konsonanten selten abgestossen, z. B. Louise 17. *osi* (Rosi, aber 19. drdrdr), 80. *alden* (halten), 104. *aube* (Haube, aber 93. hud), Fritz 560. Tg. *auchen* (rauchen, aber gleichzeitig *herr*). Von Doppelkonsonanten wird der erste abgestossen (nur *sch* wird auch *s*), der zweite nach seiner Regel weiter behandelt (also ersetzt, bez. nicht ersetzt), z. B.

   fl: Louise: 60. *leischi* (fleisch). 900. Tg. *liege* (fliege).

   kl: Louise: 34. *leidi* (Kleid).

   schm: Oskar: 617. Tg. *meckt* (schmeckt).

   schw: Irma: 964. Tg. *swer* (schwer).

   sp: Louise: 184. *bil* (spiele). 829. Tg. *bagel* (Spargel). Oskar 609. Tg. *pielen* (spielen).

---

[1]) Vergl. Meringer und Mayer, Versprechen und Verlesen. Eine psychologisch-linguistische Studie. 1895.

st: Louise: 114. *dūl* (Stuhl). 135. *dedd* (Stecken). Oskar: 561. Tg. *tümpfchen* (Strümpfchen).

Wenn der zweite Konsonant jedoch *r* ist, wird dieser abgestossen, z. B.

br: Louise: 31. *bodschi*, 1013. Tg. *bod*, 1036. Tg. *brot*. 156. *baf* (brav). 831. Tg. *bennd* (brennt).

dr: Louise: 168. *dei* (drei).

fr: Louise: 1027. Tg. *fitzel* (Fritz). 1029. Tg. *fomm* (fromm). Fritz: 412. Tg. *ditz* (Fritz).

kr: Fritz: 412. Tg. *güg* (Krück). Karl A.: 608. Tg. *kiegst* (kriegst).

str: Louise: 1013. Tg. *geschdeichd* (gestrichen).

tr: Oskar: 617. Tg. *austunken* (ausgetrunken). Wilhelm A.: 890. Tg. *dingi* (trinken).

Humphrey[1]) fand verwandelt

	bl	*br*	*pl*	*pr*	*fl*	*fr*	*dr*	*tr*	*thr*	*sp*	*st*
in	b	b	p	p	w	w	d	t	t	p	t

und

	sk	*sw*	*sm*	*sn*	*sl*	*gl*	*gr*	*kw*	*kl*	*kr*	*hw*	
in	t	w	m	n	t	d	w	w	t	w	hw	(h schwach)
					statt s							

worin sich mehrfach meine Resultate wiederfinden, mehrfach aber auch nicht. Humphrey schliesst daraus für das Englische: Folgt auf einen schon artikulierbaren Laut ein nicht artikulierbarer, dann wird der erstere allein gesprochen, werden beide ersetzt, dann der zweite allein. Ist aber der zweite Laut ein gar nicht ersetzter unartikulierbarer, dann wird wieder der erstere gesprochen. So tr = t, kr = w (statt r), kl = t (statt k).

Am Ende eines Wortes wird der letzte alleinstehende Konsonant häufig abgestossen, z. B. Louise 7. *bäbe* (Babett), 59. *bi* (Bier), 69. *di* (dich), Irma 914. Tg. *tei* (kein, was auch mundartlich ist), Wilhelm A. 890. Tg. *cha* (kann). Von zwei Konsonanten kann der erste, z. B. Louise 197. *mich-mann* (Milchmann), oder der zweite, z. B. Louise 171. *zed* (sechs), 847. Tg. *ein* (eins) abgestossen werden.

Stossen im Wort zwei Silben zusammen, von denen eine mit einem Konsonanten schliesst, die zweite mit einem solchen beginnt, so wird einer hiervon abgestossen,

[1]) A Contribution to Infantile Linguistics. Transactions of the American Philological Association. XI. 1880. S. 6. Citiert in Preyer, Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 371 ff.

z. B. Louise 43. *li-di* (Lichterl), 90. *a-mi* (Ir-ma), 177. *ha-den* (harte), Irma 885. Tg. *del-a* (gelt ja!), 1090. Tg. *mild-röte* (Schild-kröte), Daisy 1895. Tg. *affe-tiert* (affek-tiert).

Besondere Fälle sind die Ausstossungen gewisser Laute vor Konsonanten. *r* ist elidiert in Louisens 109. *mad* (Mark), 133. *addi* (artig), 138. *wad* (wart), Helenens 13. Mt. *bertha* (Bertha), Preyers 19. Mt. *hatt* (hart), *g* [= ch guttural] in Irmas 927. Tg. *desāt* (gesagt), *n* [in nk] in Erna H.'s ca. 700. Tg. *oddel* (Onkel).

Im Polnischen[1]) mit seinen schwierigen Konsonanten werden mehr einzelne Laute elidiert als im Deutschen.

2. Einfügung. Selten wird ein Laut an die Spitze eines Wortes gesetzt, z. B. Louise 108. *hapi* (Apfel), meistens wird er zwischen zwei Silben eingefügt, z. B. Louise 75. *dem-b-i* (Schemel), 177. *hade-n schåle* (harte Schale), Daisy 1890. Tg. *ku-m-pee* (Koupee), Fritz 538. Tg. *lip-s-le* (Philipp).
3. Substitution (Ersetzung) ist in der Lautlehre behandelt.
4. Versetzung. Preyer berichtet 29. Mt. *grefessen* (gefressen).
5. Metathesis (Umstellung). Diese Erscheinung betrifft Vokale und Konsonanten und kann sowohl in einer Silbe, wie Louisens 826. Tg. *schif* (Fisch), wie auch in zweien geschehen, z. B. Louise 3. *deda* (Tante), 5. *mra* (Irma), 90. *ami* (Irma), Fritz 412. Tg. *biba* (Papier).
6. Prolepsis und Metalepsis (Vor- und Nachholung). Damit bezeichne ich, was Sully[2]) als „Wiederholung einzelner Laute, insofern der wiederholte Laut für einen anderen und fremden unterschoben wird" beschreibt, doch kann man neben dieser substituierenden Form noch eine seltenere einfügende beobachten. Prolepsis und Metalepsis betreffen Vokale und Konsonanten gleicher oder verschiedener Silben. Prolepsis sind z. B. Louise 30. *lele* (Gelée), 37. *gongl* (Onkel), 156. *faf* (brav), 158. *mummi* (Blumen), Helene ca. 400. Tg. *nene* (Lene), Karl A. 608. Tg. *Humburg* (Homburg). Metalepsis sind z. B. Louise 4. *wiwi* (Willi), 17. *rori* (Rosi), 27. *mardmid* (Martin), 35. *biddi* (bitte). Doch können nicht nur gleiche, sondern auch verwandte Laute vor- und nachgeholt werden, z. B. Louise 7. *bäbe* (Babett), 950. Tg. *scheuchlich* (scheusslich), 1856. Tg. *saz* (Katze), 1003. Tg. *mehlschbeich* (Mehlspeise), Fritz 410. Tg. *ditz* (Fritz), Lindner[3]) 22. Mt.

[1]) Oltuszewski, Die Entwicklung der Sprache beim Kinde. S. 34 ff.
[2]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 145.
[3]) Aus dem Naturgarten der Kindersprache. S. 66.

momb (Mond), *wapp* (Wurst), *dellet* (Teller). Wie in letzteren Beispielen Lippen- bez. Zahnlaute nachgeholt werden, berichtet auch Sully, dass ein Knabe jedes mit einem Lippenlaut beginnende Wort mit einem Lippenlaut schloss, statt bird (Vogel) also *bom* sagte. Prolepsis und Metalepsis kann sich sogar auf benachbarte Worte erstrecken. Preyer[1]) führt einen Fall *wiepen weib* (liebes Weib) als Allitteration an.

II. Änderung einzelner Silben der Wörter.

1. Elision. Sie richtet sich im allgemeinen in der ersten Zeit auf Herstellung von Einsilbigkeit, später Zweisilbigkeit, und entfernt noch in ziemlich hohem Alter unbedeutendere Silben mehrsilbiger Worte in Form der Syncope (Silbenverstümmelung).
   a. Anfangssilben werden ausgestossen, sowohl wenn sie betont sind, wie z. B. Louise 4. *li* (Willi), Fritz 538. Tg. *lipsle* (Philipp), als auch unbetont, wie z. B. Louise 125. *lad, glad* (Schokolade), 155. *nüber* (hinüber), 159. *nunder* (hinunter), 160. *auf* (herauf), 200. *dofi* (Kartoffel), 1146. Tg. *raus* (heraus), Fritz 412. Tg. *dat* (Soldaten), Karl A. 645. Tg. *fehl mich* (empfehle mich).
   b. Silben im Wort werden ausgestossen, wenn sie unbetont sind, z. B. Louise 173. *dule* (Guggerle = Auge), Oskar 580. Tg. *gangen* (gegangen), 616. Tg. *bratnes* (gebratenes), 617. Tg. *austunken* (ausgetrunken), 628. Tg. *edard* (Eduard).
   c. Endsilben werden ausgestossen, wenn sie unbetont sind, z. B. Louise 146. *ande* (andere), 95. *wad* (Watte), 110. *kómmod* (Kommode), 135. *dedd* (Stecken), 184. *bil* (spiele), 865. Tg. *ansehn* (ansehen), 905. Tg. *anziehn* (anziehen), 1190. Tg. *bäum* (Bäume), Irma 965. Tg. *finster* (Finsternis), Fritz 407. Tg. *ande* (andere).

   Von zusammengesetzten Wörtern der Muttersprache spricht ein Kind anfangs nur das Grundwort.
2. Einfügung fremder Silben ist selten. Louise bildete 141. Tg. *darel* (Karl), Fritz 479. Tg. *capité* (Kaffee). Zu den Einfügungen sind aber zwei Erscheinungen zu rechnen, die Anwendung der Reduplikation auf nachgeahmte Worte der Muttersprache und die Anhängung von Diminutivendungen.

   Jene Erscheinung besteht darin, dass das Kind die Reduplikation der Lallworte auf die nachgeahmten

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 302.

Worte der Muttersprache überträgt, deren Silben also doppelt setzt. So sagte Fritz 412. Tg. *dachdach* (guten Tag), Erna H. ca. 700. Tg. *blabla* (Blech), Helene 13. Mt. *gaga* (gar), Wilhelm A. 925. Tg. *lalla* (alles).

Diminutivendungen sind örtlich und individuell verschieden und werden an die meisten Redeteile angehängt. Louise liebte *i* (1. *momi* [Mama], 22. *adi* [adieu], 31. *bodschi* [Brot]), Irma *i* (1005. Tg. *bubbi* [Puppe]), Fritz *le*, *i* (538. Tg. *lipsle* [Philipp], 521. Tg. *käppis* [die Käppchen]), Erna H. *el* (ca. 700. Tg. dådel [Kaffee], *bobbel* [Kind]), Oskar *chen* (549. Tg. und 580. Tg. Maxchen), Wilhelm A. *i* (890. Tg. *i cha nimmi chaffi dingi* [ich kann nicht mehr Kaffee trinken]).

Die Diminutivendungen kommen in allen Sprachstämmen vor, scheinen mir aber kein altes Element zu sein. In der Kindersprache sind sie wohl das einzige, was nicht durch die Kinder, sondern durch die Erzieher hineingetragen worden ist.

3. Substitution ist teils als Abschleifung, wie Louisens 182. *schnidder* (Schnittlauch), teils als Kontraktion, wie 147. *nom* (noch einmal) erklärbar.
4. Versetzung von Silben ist nicht bekannt geworden.
5. Metathesis von Silben habe ich bei Louise am 962. Tg. in *madhaus* (Hausmagd) beobachtet. Preyer[1]) führt *wolja* (jawohl) an.
6. Prolepsis und Metalepsis von Silben führt Preyer[1]) fälschlich als Allitterationen an, nämlich *ossendossen* für „unverdrossen“ und *eigebeige* für „Eisenbahn“ (wohl „Eisenbähnchen“!).

III. Änderung ganzer Wörter. Als solche sind jene Veränderungen aufzufassen, bei denen nur ein Teil der Umbildungen auf Gesetzmässigkeit zurückzuführen ist, der Rest aber nicht durch solche erklärt werden kann. Das Kind scheint bei ihnen um einige gehörte Laute beliebige im Sprachgefühl liegende zu gruppieren. So bildete Louise 30. *wutschi* (Gelée).

IV. Die veränderte Wiedergabe eines ganzen Satzes ist vereinzelt. Wilhelm A. sang in seiner ersten Sprachzeit mit ca. 800 Tg. das Kinderliedchen „Frühling, Frühling, kommst du nun bald?“ mit *arabibi! arabibi!* nach, worin besonders die auffälligen Laute *r* und *b* mehrfach wiederkehren.

Überblick über die Umgestaltung der Wörter.

Die Mannigfaltigkeit der Umgestaltungen, welche das Kind an einem Worte vornehmen kann, ist nahezu unerschöpflich,

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 302.

und es begnügt sich nicht, dies oder jenes an einem erlernten Wort der Muttersprache zu verändern, sondern beutet den Reichtum ihm zur Verfügung stehender Möglichkeiten derartig aus, dass der Habitus seines Gebildes oft nur von dem noch erkannt werden kann, der selbst seine Entstehung vor sich gehen sah.

So sind denn die methodischen Schwierigkeiten gross und bedürfen der schärfsten Prüfungen zur Vermeidung von Verwechslungen ähnlicher Produkte verschiedener Ursachen. Hier birgt die Litteratur überaus viele Fehler, die leider heute meistens nicht mehr kontrollierbar sind. Die Bedeutung der englischen Lautersetzungen Humphreys und Sullys sowohl (jene von Moore habe ich überhaupt nicht aufgenommen) wie die polnischen Oltuszewskis wird erheblich dadurch geschwächt, dass diese Forscher reine Lautersetzungen nicht von anderen Erscheinungen getrennt haben. Humphrey entgeht mir mangels von Beispielen der direkten Beurteilung, Sully und Oltuszewski aber führen deren an und lassen hierdurch nachprüfen, wo sie geirrt haben. Ob noch weitere Beispiele ausser diesen vorlagen, sagt leider keiner von ihnen. Die wichtigsten Komplikationen, welche mir bei meinen Untersuchungen aufstiessen, sind folgende:

1. Durch Prolepsis und Metalepsis werden häufig Laute für andere gesetzt, die niemals rein ersetzt werden. Solange weitere Beispiele fehlen, ist es falsch, wie Sully[1]) aus *bambe* (Lampe) oder Oltuszewski[2]) aus *goga* (droga), zu schliessen, *l* werde in *b* oder *d* in *g* verwandelt. Reine Lautersetzungen dieser Art sind in keiner der drei verglichenen Sprachen beobachtet worden, weshalb ich beide Fälle unberücksichtigt liess. Noch grössere Schwierigkeiten aber bietet die Erscheinung, dass nicht nur gleiche, sondern auch verwandte Laute vor- und nachgeholt werden können. Da diese Erscheinungen nicht nur Laute im gleichen Wort, sondern auch bei benachbarten Worten betreffen können, ist es möglich, dass viele der von mir in der Lautlehre als reine Lautersetzungen mitgeteilten Fälle unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten und dort auszuscheiden sind. Das müssen künftige Untersuchungen zeigen.
2. Eine Kreuzung von Erscheinungen liegt z. B. in Irmas

[1]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 141.
[2]) Die Entwickelung der Sprache beim Kinde. S. 35.

1086. Tg. *kalerne* (Laterne) vor. Hier hat das Kind *t* in *k* verwandelt und beide methatetisch behandelt.

3. In unbetonten Endsilben wird häufig der Vokal durch ein Diminutiv-*i* ersetzt, was selbstverständlich nicht als Lautwechsel aufgefasst werden darf, z. B. Louise *mómi* (Mama), 22. *ádi* (adieu).
4. Wenn von zwei Konsonanten einer ausgestossen und der andere ersetzt wird, ist oft zweifelhaft, wer der ausgestossene und wer der ersetzte ist, wenn z. B. Louise 167. *fei* für „zwei" bildet. Hier kann nur Vergleichung der Ersetzung und Auslassung solcher Laute in anderen Fällen zur richtigen Bestimmung führen.
5. Eine der schwierigsten Komplikationen entsteht, wenn das Kind in jenes Alter kommt, wo unbekannten Worten durch Etymologie ein Sinn beizulegen versucht wird. Wenn in dieser Zeit Irma 1629. Tg. *eifer* (Eiter) bildet, kann nur genaue Beobachtung der Wortbildung durch Etymologie vor dem Irrtum hüten, in dieser Bildung ein Lautgesetz zu erkennen.

Im allgemeinen lassen sich folgende Umgestaltungen unterscheiden:

1. Umgestaltungen, welche Parallelen zu volkssprachlichen Erscheinungen bilden.
2. Umgestaltungen, welche keine Parallelen zu volkssprachlichen Erscheinungen bilden.

Bei einem Überblick über die Erscheinungen der Wortumgestaltungen findet der Sprachforscher in der Elision, Einfügung, Substitution, Versetzung, Metathesis, Prolepsis, Metalepsis von Lauten und Silben nichts wie alte Bekannte, sodass die erstere Gruppe von Umgestaltungen derartig überwiegt, dass die zweite nur in wenigen Erscheinungen, wie den Diminutivendungen, einigermassen aufkommen kann. Daraus geht aber überaus klar die ontogenetische Wiederholung der phylogenetischen Entwicklung hervor.

Die Umgestaltung eines Wortes ist in der ersten Form nicht immer beendet. Häufig machen Worte im Laufe von Monaten einen fortgesetzten Lautwandel durch, ganz wie die Worte einer Volkssprache im Laufe von Jahrtausenden beständig umgestaltet werden. Gleich das erste Wort Louisens vergegenwärtigt uns das Bild einer solchen fortgesetzten Veränderung eines Wortes, die noch dadurch sehr interessant wird, dass ein Bedeutungswandel mit ihr eng verknüpft ist.

mammamm
= Laut, Speisen, Getränke, Interjektion, Personen
|
momi
= Mutter
|
máma
= anfangs Mutter, Tante, später nur Mutter.

Die Ursachen der Umgestaltung der Wörter sind verschiedener Natur. Ich vermag folgende zu erkennen:

I. Ausserhalb des Kindes.

1. Die nachlässige Aussprache der hochdeutschen Sprache durch die Erwachsenen wird vom Kinde getreulich kopiert. Hierdurch scheinen mir vor allem die Elision und die vokalische Ersetzung des *r* bedingt zu sein.

II. Innerhalb des Kindes.

2. Im Geiste des Kindes bedingen gewisse Aufmerksamkeitszustände Umgestaltungen an den Wörtern. Bei der Elision von Anfangssilben ist die Aufmerksamkeit auf die letzten, bei Elision von Endsilben auf die ersten gerichtet, weshalb diese allein im Gedächtnis behalten werden. Die Metathesis kann zwei Ursachen haben, je nachdem sie beim Nachsprechen eines neuen oder beim Aussprechen eines alten Wortes auftritt. Dort wird der letztgehörte, frisch im Gedächtnis haftende Laut, bez. Silbe, zuerst wiedergegeben, hier beim Beginn des Wortes schon an den Schluss gedacht und dieser versehentlich zuerst gebracht. Ebenso erklärt sich die Prolepsis. Zum Teil psychischer Natur ist sicher auch die Metalepsis, bei welcher jedoch das Hauptmoment der Umstand ist, dass die eben für einen oder mehrere Laute eingenommene Stellung leicht wieder eingenommen wird, besonders wenn schwerere Stellungen nötig wären.
3. Die ungenügende Entwicklung des Gehörorgans lässt das Kind häufig den Wortlaut nicht mit genügender Schärfe vernehmen (Undifferenzierte Wortvorstellungen). Hierauf scheint zu beruhen, dass wenn der Erwachsene ein *r* schwach vokalisch ausspricht, beim Kind in der Regel ein deutlicher Vokal wiedergegeben wird.
4. Die ungenügende Entwicklung des Sprachorgans, welche auf der Stufe der Wortbildung zwar keinem einzigen Laut, wenn er allein steht, wohl aber allen im Lautbau des Wortes

Schwierigkeiten bereiten kann, indem das Kind mit den zu jedem einzelnen Laut der Lautgruppe erforderlichen Stellungen bez. Bewegungen des Mundes nicht in der erforderlichen Schnelligkeit zu wechseln vermag. Es hilft sich mit allen jenen Mitteln, welche wir bei der Untersuchung der Umgestaltung der Wörter kennen gelernt haben, insbesondere aber durch Ersetzung mit anderen Lauten, wie wir sie in der Lautlehre ausführlich kennen lernten. Durch diese Theorie wird es allein erklärlich, dass das Kind, welches in seinem ersten Lallen alle und mehr Laute sprach, als alle Muttersprachen zusammen, aber alle nach eigener Willkür kombinieren konnte, beim Beginn des Wortsprechens sogar auf einen Teil der wenigen behaltenen (k, g) zeitweise wieder verzichten muss.

3. Wortbildung durch Ableitung.

Wenn das Kind durch Nachahmung bereits in den Besitz von Worten der Muttersprache gekommen ist, wirkt die Nachahmung auf einem neuen Gebiete weiter. An dem Erlernten hat es inzwischen der Sprache abgelauscht, wie sie ihre Wörter bildet und wie sie diese beugt, und versucht sich nun selbst darin, diese Gesetze auf eigene Faust zur Bildung von Wörtern und Beugungen anzuwenden, indem es nach bekannten neue Wörter und Beugungen ableitet, wie z. B. analog „Lauf“ von „laufen“ vielleicht „Brauch“ von „brauchen“ (Analogiebildungen). Diese Bildungen können in der Muttersprache fehlen, wie Edwin mit ca. 1550 Tg. einen Bergabhang *trepperei* nannte, Oskar am 561. Tg. einen mit dem Hammer arbeitenden Handwerksmann *pocher* und *pochmacher* hiess, die drei Landkinder Hans und Fritz K., Zwillinge mit ca. 4000 Tg., und Max K. mit ca. 2600 Tg. zur Bezeichnung eines begabten Menschen den Ausdruck *talenter mensch* erfanden, Preyers[1]) Knabe *messen* statt „mit dem Messer schneiden“, *schiffern* statt „das Schiff bewegen“ bildete, sie können aber auch vorhanden sein. In diesem Falle ist zweierlei möglich. Entweder hat die Muttersprache keinerlei Veränderungen bei der Ableitung vorgenommen, dann merkt der kindlichen Bildung niemand an, ob sie abgeleitet oder erlernt ist (gebräuchliche Analogie), oder die Muttersprache hat durch einen Umlaut, Ablaut, Hereinziehung eines fremden Stammes bei Beugungen oder sonst irgend eine Gepflogenheit eine Unregelmässigkeit vorgenommen, dann bildet das Kind in vorläufiger Un-

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 301.

kenntnis seine Formen nach der ihm bekannten Grundform. Diese Bildungen sind wohl formal, aber nicht nach dem Sprachgebrauch richtig (falsche Analogie[1]) oder besser ungebräuchliche Analogie). Wortbildungen dieser Art sind Louisens Ableitung 86. *schnei* (Schnee) von „schneien" und Lindners[2]) *setz* (Sitz) von „setzen" im 5. Lebensjahr, ferner Kebers[3]) *wöchlich* für „wöchentlich" analog den Bildungen wie „freundlich." Ungebräuchliche Wortbeugungen sind bedeutend zahlreicher, weil die Sprache hier eine grössere Zahl von Unregelmässigkeiten aufweisst, die das Kind vorerst nicht kennt. Ich werde sie in der Formenlehre untersuchen.

Auch die Volkssprachen bilden einen Teil ihrer Wörter ganz nach dem gleichen Prinzip.

4. Wortbildung durch Zusammensetzung.

Man kann deren zwei unterscheiden: Wortzusammensetzungen, welche keine Analogiebildungen repräsentieren und solche, bei welchen dies leicht ersichtlich der Fall ist. Jene Gruppe findet man besonders in den ersten Zeiten des Sprechens, wo oft durch sehr verschiedene Einflüsse zwei Worte eine enge Verbindung miteinander eingehen können. Fritz hiess z. B. seit dem 393. Tg. den Raben seines Gärtners Philipp *krakra*. Bald übertrug er dieses Wort auf den Gärtner selbst. Am 538. Tg. schien er seine Verallgemeinerung aber einzusehen, weshalb er des Gärtners Namen Philipp als *lipsle* anhängte und diesen als *krakralipsle* wieder unterschied. Erna H. nannte mit ca. 700 Tg. fremde Kinder *bobbel*, sich selbst aber *bébobbel* (schönes Bobbel). Häufig werden auch neuerlernte Worte der Muttersprache mit den entsprechenden alten der Kindersprache verbunden, z. B. Karl A. 636. Tg. *wuleänschen* (Gänschen). Die zweite Gruppe ist diejenige, welche wie die dritte Klasse der Wortbildungen Analogieen repräsentiert. Während aber bei diesen aus einem schon vorhandenen Wort ein einfaches, neues entsteht, fügt das Kind hier nur vorhandene Wörter zusammen. So nannte Oskar mit ca. 500 Tg. die Kügelchen eines in einer Wiese liegenden Ziegenkotes *grasblumenknicker* (Knicker heissen die rheinländischen Knaben jene

[1]) Mit Unrecht weist Max Müller, Science of Language. Deutsche Ausgabe II. Bd. S. 212, die Bemängelung des von ihm gebrauchten Ausdrucks „falsche Analogie" zurück. Bei diesen gesetzmässigen Bildungen, die zu allen Zeiten die Sprachentwicklung beeinflusst haben, kann von einem Fehler absolut nicht gesprochen werden, wohl aber von Ungebräuchlichkeit, weshalb ich den Ausdruck „ungebräuchliche Analogie" hierfür vorschlage.

[2]) Aus dem Naturgarten der Kindersprache. S. 104.

[3]) Zur Philosophie der Kindersprache. S. 21.

Thonkugeln, welche ein beliebtes Knabenspiel bilden). Irma bezeichnete am 1114. Tg. die Konditorei ihrer Grossmutter, aus der sie ihre Geburtstagsgeschenke erhielt, *geburtstagsladen*. Am 1593. Tg. nannte sie von ihrer Schwester eingeladene Mädchen *einladmädi*. Daisy wollte am 2265. Tg. nach der Geburt eines Schwesterchens die Personalien der Hebamme wissen. Man sagte ihr, die bade die Kinder, welche der Storch brächte. Nun meinte sie: „*Sie hat also ein Kindergeschäft?*“ Als man an ihrem 2185. Tg. Gebräuche von Norddeutschen erzählte, fragte sie: „*die ganzdeutschen thun das nicht?*“ womit sie Deutsche überhaupt meinte.

Alle Volkssprachen bildeten und bilden noch fortwährend neue Worte durch Zusammensetzung vorhandener, wenn sie neue Vorstellungen bezeichnen wollen.

5. Wortbildung durch Contamination.

Contamination (Verschmelzung) ist der Vorgang, dass zwei synonyme oder irgendwie verwandte Ausdrucksformen sich gleichzeitig ins Bewusstsein drängen, so dass keine von beiden rein zur Geltung kommt, sondern eine neue Form entsteht, in der sich Elemente der einen mit Elementen der andern mischen [1]). So berichtet Keber [2]) Bildungen wie *fellnister* (aus Tornister und Felleisen), *lauterlei* (aus lauter und allerlei), *überraten* (aus beraten und überlegen).

In gleicher Weise sind eine Reihe volkssprachlicher Erscheinungen durch Contamination entstanden. Unser nhd. „heischen“ beispielsweise ist aus „heissen“ und „eischen“ (mhd. eischen, ahd. eiskōn) entstanden.

6. Wortbildung durch Etymologie.

Die spätesten Wortbildungen werden vom Kinde in jener Zeit vorgenommen, wo seine hochentwickelte Denkthätigkeit die Bedeutung des letzten Restes aller ihm noch unbekannten Worte der Muttersprache zu erfassen sucht, indem denselben durch Gestaltveränderungen ein bekannter Sinn unterschoben wird. Hierbei spielen durch den Klang des unbekannten Wortes bedingte Reproduktionen eine Hauptrolle und lassen reizvolle Missverständnisse und Versprechen erstehen. So sagte Oskar 697. Tg. *summt* für singt, Irma 914. Tg. *einer von der Stadt* für Soldat, 1005. Tg. *kern* für Hirn, 1629. Tg. *eifer* für Eiter, Sophie 1295. Tg. *fuhrwerk* für Furie, 1535. Tg. *bierschurz* für Empireschurz, 1731. Tg. *bierfilzerl* für Bierzipfel, Daisy 2136. Tg. *küchenmaus* für Kirchenmaus,

[1]) Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. 3. Aufl. S. 145.

[2]) Zur Philosophie der Kindersprache. 2. Aufl. S. 11.

2099. Tg. *brillektrisch* für elektrisch, 2584. Tg. *moralisches* für Roman. Andresen[1]) berichtet von Kindern *leutmann* für Lieutenant.

Die volkssprachliche Parallele zu diesen Erscheinungen ist jene, welche man in der Sprachwissenschaft als Volksetymologie bezeichnet hat. Diese schuf uns beispielsweise aus lat. arcubalista „Armbrust", aus franz. aventure „Abenteuer", aus „Sintflut" „Sündflut" u. v. a.

2. Statistik der ersten 200 Begriffe eines Kindes.

Methode der Untersuchung.

Um die ersten Begriffe des Kindes hinsichtlich ihrer Wortform und Bedeutung zu untersuchen, notierte ich von jenem Zeitpunkt an, wo das Kind mit dem ersten bedeutungsvollen Wort die dritte Sprachstufe erreichte, jeden neuen Laut und jedes neue Wort auf ein Blatt und numerierte die Blätter in chronologischer Reihenfolge. Bis zum 150. Sprachprodukt des Kindes wurde überhaupt alles notiert, was das Kind sprach, um auch über die Entwicklung der Begriffe aus sinnlos gebrauchten Wörtern, Lautgruppen und Lauten und über das zahlenmässige Verhältnis dieser zu den Begriffen in der ersten Zeit der Spracherlernung Aufschluss zu erhalten. Da bis dahin die Association der Wörter mit der betreffenden Bedeutungsvorstellung der ersten Aussprache vorausgegangen war, war mit dieser meistenteils schon ein Begriff gegeben. Weil aber dann die Zeit der Echolalie kam, wo das Kind eine Unzahl gehörter Wörter ohne vorhergegangene oder gleichzeitige Association mit einer Bedeutungsvorstellung nachsprach und deshalb auch nicht im Gedächtnis behielt, beschränkte ich mich nur noch auf die Aufzeichnung und Verfolgung jener Wörter, bei welchen der nachfolgende selbständige Gebrauch den Eintritt einer Association bekundete.

Ein jedes aufnotierte Wort wurde nun für sich in der Weise weiter verfolgt, dass jeder für den begrifflichen Inhalt und Umfang wichtige Gebrauch in erforderlicher Weise festgestellt wurde. Dies waren in erster Linie die Umfangserweiterungen und die Umfangsverengerungen. Richtiger Inhalt und Umfang wurde da notiert, wo es reichere Umfangsüberschreitungen oder rückläufige Entwicklung erforderlich machten. Gleiche Umfangsüberschreitungen wurden meistens nur einmal beim ersten Auftreten notiert. Parallel laufend wurde auch der Wandel der Wortform berücksichtigt. Die Beobachtung der einzelnen Worte dauerte bis zur Zeit des letzten.

[1]) Ueber Deutsche Volksetymologie. 3. Aufl. 1878. S. 78.

Tagebuch der ersten 200 Begriffe Louisens.

(Auszug aus dem über Louise geführten Tagebuch.)

B bedeutet Begriffsumfangserweiterung, die folgenden Ziffern und Buchstaben verweisen auf die Tabelle der Reproduktionen. S bedeutet einen verallgemeinernden Schluss.

1. *mämmämm.*

206. Tg. Louise sprach reduplizierend das Lallwort *mämm* (ohne Bedeutung).

BI 1 354. Tg. Sie gebrauchte es zum erstenmal für Objekte, nämlich Brot- und Bretzelstückchen, und rief es
BII 2b ihrer Schwester Daisy einmal entgegen, die ihr oft deren schenkte.

BI 1, II 2 513. Tg. Alle Speisen und Getränke heissen *mammamm.*

517. Tg. Als ihr ein Spielzeug gefallen war und ihre Schwester Irma es aufheben wollte, rief sie unwillig *mammamm.*

BI 1 528. Tg. Sie verlangte damit ihr Abendessen.

BII 1 537. Tg. Brot, Fleisch, Gemüse, Suppe, Milch bezeichnet sie mit diesem Wort, Personen seit dem 354. Tg. nicht wieder.

BI 2a 571. Tg. Ihre Mutter ruft sie *mómi* (Mama).

BII 1 592. Tg. Alles Essen heisst noch *mammamm.*

BI 2a 597. Tg. Ihre Mutter ruft sie *máma.*

BII 1 602. Tg. Ihr Vetter hat in seiner Schreibtischschublade Schokolade, die Louise wie alles Essen mit *mammamm* bezeichnet. In ihrem Beisein öffnete er häufig die Lade und gab ihr. Diesen Vorgang merkte sie sich so gut, dass, wenn man den Schlüssel an eine andere steckt und fragt: „Wo ist der mammamm?“ sie den Schlüssel herausnimmt und an jene steckt, in welcher die Schokolade liegt.

BIII 603. Tg. Ich führte sie in den Garten. Hier hielt sie einen Lallmonolog, der in mannigfachem Wechsel von *baba, mamm, ruru, debúh, monné, mimi, d'bodä* bestand. Vieles, was ich ihr zur Benennung bot, wie Blätter, Bücher, bekam irgend einen dieser Namen.

615. Tg. 1. *mammamm* gebraucht sie nicht mehr. Feste Speisen heisst sie *brodi* (31.), Milch *mimi* (22.), alle andern Getränke *bi* (59.).

B II 1 2. Ihre Tante rief sie *mama.*

3. Ich legte ihr eine mit Messingnägeln beschlagene Kugel, ein Ei und eine cylinderförmige Blechbüchse von 10 cm Länge vor, um sie zu Benennungen zu veranlassen. Nur das Ei erkannte sie sofort als *ei,* Kugel und Büchse waren ihr unbekannt. Nach langem Betrachten sagte sie *kugi,* dann *babedd! babedd!*

S und einmal *der mama* (Dativ), die beide abwesend waren.

B II 1 685. Tg. Ich zeigte ihr die zu den Experimenten vom 597. Tg. (vergl. 14. *buzi* und 23. *mimi*) benutzten Tafeln „Äthiopische Fauna" und „Australische Fauna" in Meyers Konversations-Lexikon 5. Aufl. Merkwürdigerweise belegte das Kind alle Tiere, indem sie deutete, mit den Namen der Familienmitglieder *baba, mama, tanden.*

2. *bäbäb.*

206. Tg. Sie sprach reduplizierend das Lallwort *bäb* (ohne Bedeutung).

375. Tg. Sie ruft *babab.*

B I 1 514. Tg. Nachdem sie das Wort wieder vergessen hatte, rief sie heute einmal in freudiger Erregung ihre Mutter *babab,* einmal die Kinderfrau, welche sie allein gelassen hatte.

B II 1 591. Tg. Sie ruft mich *baba.*

B II 1 594. Tg. Ihren Vater ruft sie *baba.*

B III 603. Tg. Vergl. 1. *mammamm.*

B II 1 615. Tg. Den Onkel und mich ruft sie *baba.*

B II 1 626. Tg. Ein von Papa geschenktes Bild eines Fürsten nennt sie *baba.* Auf Wunsch sucht sie es aus einer grossen Zahl verschiedenartiger Bilder, auch anderer Personen, selbständig heraus.

B II 1 655. Tg. Alle grossen männlichen und weiblichen Ölporträts an der Wand eines Zimmers, die früher mit *medi* benannt worden waren, heisst sie jetzt *baba.*

662. Tg. *baba* ist in Bezug auf lebende Personen jetzt ausschliesslich mit ihrem Vater verknüpft.

B II 1 685. Tg. Vergl. 1. *mammamm.*

B II 1 692. Tg. Im Bilderbuch „1001 Nacht" nennt sie einen Türken *baba.*

S 709. Tg. Sie war in meinem Zimmer, als es draussen klingelte. Sie sagte: *baba!*, weil sie weiss, dass er schellt, wenn er kommt, und deshalb schliesst, wenn es schellt, müsse er immer kommen. Er war es indessen nicht.

3. *deda.*

B II 1 468. Tg. Die Tante ruft sie *deda.* Damit bezeichnet sie auch Vetter Karl und mich.

513. Tg. Das Wort ist vergessen.

646. Tg. Jetzt nennt sie die Tante *tanden.*

662. Tg. *tanden* ist jetzt ausschliesslich mit ihrer Tante verknüpft.

B II 1 685. Tg. Vergl. 1. *mammamm.*

4. *li.*

456. Tg. Meinen Namen „Willi" giebt sie durch *li* wieder.

B II 1 468. Tg. Jetzt ruft sie mich *wla.* Auch die Tante rief sie so.

513. Tg. Das Wort ist vergessen.

555. Tg. Jetzt taucht das Wort wieder als *wiwi* auf.

794. Tg. Sie rief zum ersten Male richtig *willi.*
Vergl. 26. *lili.*

5. *mra.*

450. Tg. Für Irma ruft sie *mra.*

468. Tg. Sie sagt *rra.*

513. Tg. Das Wort ist vergessen.

571. Tg. Wenn sie etwas wünscht, was sie nicht selbst ausführen kann, ruft sie die Namen derjenigen Personen, die sie dazu braucht, sofern sie ihren Namen sprechen kann, sonst fasst sie dieselben am Kleid und zieht sie an den Ort ihrer Wünsche Will sie ihren Stuhl am Kaffeetisch haben und Sophie und Irma, deren Namen sie nicht sprechen kann, sind anwesend, so führt sie dieselben zum Stuhl. Heute früh sieht sie eine Haarbürste auf dem Fensterbrett. Es entsteht in ihr der Wunsch, ihr Haar bürsten zu lassen, wie es die Kinder-

frau immer thut. Sie nimmt Irma, deren Namen sie aus früherer Zeit nicht behalten hat, am Kleid, ruft noch ihre Schwester: *desi!* und beide müssen mit ihr zur Küche, wo sie die Kinderfrau: *babedd!* ruft. Dieser reicht sie die Bürste und ist befriedigt, wie sie gebürstet wird. Neben der Benennung bez. Nichtbenennung von Personen ihrer allernächsten Umgebung ist hier noch der erstaunliche Apparat von Personen interessant, den das Kind zur Erfüllung seines Wunsches, gebürstet zu werden, in Thätigkeit setzt. Vergl. 90. *ami.*

6. *huhu.*

503. Tg. Sie ruft unter entsprechender Gesichtsmimik *huhu* und deutet mit dem Fingerchen dabei auf irgend jemand, um ihn fürchten zu machen. Wenn er sich furchtsam stellt, lacht sie herzlich auf. Von der Umgebung angelernt.

525. Tg. Sie macht fürchten, als sie gezankt wurde. Wahrscheinlich wollte sie dadurch das böse Gesicht wieder freundlich machen.

B II 2b 541. Tg. Wenn der Hund bellt, imitiert sie seine Laute mit *huhu* und ruft ihn schliesslich selbst so.

B II 2b 662. Tg. Sie macht immer noch mit *huhu* fürchten. Gegenwärtig (Sommeraufenthalt im Gebirge) wird das Vieh von den Bergwiesen herabgetrieben. Die Kühe, welche Glocken tragen, sind schon von weitem hörbar. Wie Louise das Glockengeläute vernimmt, ruft sie *huhu* wie beim Hund. Sie hat inzwischen also wahrscheinlich infolge Imitation der Brülllaute dieses Wort auch auf das Rind übertragen.

7. *bäbe.*

513. Tg. Sie ruft ihre Kinderfrau *bäbe.*

B I 2a 525. Tg. Sie spielte mit Gegenständen und reduplizierte dabei fortwährend die Silben *babe.* Wenig später rief sie damit die Kinderfrau, die fortgegangen war.

529. Tg. Sie bezeichnet damit zweifellos ihre Kinderfrau.

B II 1 610. Tg. Im „Struwwelpeter“ deutet sie auf dessen Bild und sagt *babedd.*

8. *hehe.*

513. Tg. Sie ruft zum erstenmal diese Silben, welche von der Kinderfrau als „Pferdchenrufen“ gedeutet werden.

9. *bibi.*

513. Tg. Sie redupliziert diese Silben in verschiedenem Tonfall (Versuch zum Singen). Den Schwestern nachgeahmt.

BI 2a BII 1 535. Tg. Sie nennt die Hühner im Hof *bibi,* ferner auch Vögel.

BI 1 594. Tg. Ich zeigte ihr ein grosses Ölgemälde mit Hühnern. Sie deutet auf die einzelnen Hühner und ruft *bibi! bibi! hei!* Bei einem Gegenstück zu diesem Bilde mit Hühnern, einem Pfau und einem Kaninchen, ruft sie zunächst ohne Deuten (weshalb nicht hervorgeht, was sie meinte): *buzi!* Dann weisst sie auf die Hühner: *bibi!,* auf den Pfau: *bibi!,* auf das Kaninchen *mimi!* Alles bedeutet und benennt sie wiederholt, begleitet von dem Bewunderung ausdrückenden *hei!*

S 610. Tg. Sie ass Trauben. Die Hülsen gab sie der Kinderfrau und sagte *bibi,* d. h. sie sollte sie den Hühnern zum Fenster hinauswerfen. Dies pflegte sie nämlich beim Sommeraufenthalt im Gebirge zu thun, während wir aber in Würzburg gar keine Hühner haben.

BII 1 635. Tg. Die Spatzen und Amseln im Garten nennt sie *bibi.*

BII 1 709. Tg. Auf der Tafel „Australische Fauna“ in Meyers Konversations-Lexikon 5. Aufl. nennt sie den Paradiesvogel *bibi.*

BII 1 717. Tg. Gänse erhalten diesen Namen.

BII 1 775. Tg. Ich zeigte ihr die Bilder in Brehms Tierleben 3. Aufl. Bd. VII (Kriechtiere und Lurche). Mehrere Schildkröten nennt sie *bibi,* mehrere *medi.*

10. *hei.*

528. Tg. Ausruf der Verwunderung, als sie eine goldene Uhr betastete.

539. Tg. Sie zeigt mit dem Finger auf farbige Stickereien und Bilder und ruft *hei!* Je greller die Farben sind, um so öfter wiederholt sie *hei!* begleitet von lebhafter Mimik des Gesichts und der Hand.

662. Tg. *hei!* ist immer noch ihr Ausdruck der Verwunderung, wenn sie farbige Bilder sieht, oder ihr eine Blume gefällt. Die Augen glänzen von kindlicher Freude und bewegen sich beim Schauen von Bekanntem hin und her oder starren, wenn sie nie Geschautes sehen. Man flocht ihr heute aus Scherz ein kleines Zöpfchen und hielt ihr, um es ihr sichtbar zu machen, ein dreiteiliges Handspiegelchen vor. Als ihr Köpfchen sich nicht nur einmal, sondern mehrfach wiederspiegelte, rief sie ganz ergriffen *hei!* Stumm staunte sie die Spiegelungen an, die Augen starrten: sie sah eine unbegreifliche Erscheinung.

11. *wĕg wĕg.*

528. Tg. Ich stand ihr beim Schaukeln im Wege. Sie machte eine abwehrende Handbewegung und rief *wĕg wĕg!*

12. *ĕ.*

528. Tg. Als ich sie beim Schaukeln fragte, ob ich sie herabnehmen sollte, schüttelte sie mit dem Kopf. Wie ich trotzdem den Versuch machte, stiess sie kurz und schrill mit widerwilliger Mimik den Laut *ĕ!* aus.

13. *wewe.*

532. Tg. Sie gebraucht diese Silben oft, aber ohne Bedeutung. Es mag ein durch die Umgebung in Erinnerung gebrachtes Lallwort sein.

BI 2a 597. Tg. Sie zeigte mir eine Fallwunde an der Hand und sagte *wewe!*

BI 1 628. Tg. Louise hat die Schafblattern. Weil die Pocken bei Berührung sehr schmerzen, ruft sie beim Anfassen oft *wewe!* oder *auwe!* oder *auwei!*

BI 2a 642. Tg. Irma legte Guttapercha auf eine Wunde ihres Fingers. Louise betrachtet diese und sagt *wewe baden* (Wunde. Faden! [zum Zubinden des Guttaperchas]).

662. Tg. Als sie die Schafblattern hatte, that ihr jede Berührung weh, und wenn sie dies durch *wewe!* u. a. zum Ausdruck gab, liess man sie in Ruhe. Wenn sie heute nun aus irgend einem Grunde

z. B. weil sie eifrig bei ihrem Spiel beschäftigt ist, nicht angerührt sein will, ruft sie unwillig *nein! wewe!*

14. *buzi* und *budi.*

548. Tg. Einen Spitz nennt sie *buzi* und *budi.*

BII1 594. Tg. Vergl. 9. bibi.

BI2a 597. Tg. 1. Bei der Wiederholung des Versuchs vom 594. Tg. wiederholte sich der zweifelhafte Ruf, weshalb die Unklarheit nicht gehoben wurde. Beim Ölbild mit Hühnern, Pfau und Kaninchen ruft sie zuerst wieder ohne Deuten *buzi.* Als ich aber dann auf ein Huhn deutete und *buzi* sagte, deutete sie auch darauf und sagte *buzi.* (Beispiel bewirkbarer Irreführung des Kindes.)

BII1 2. Ich zeigte ihr Tafeln in Meyers Konversationslexikon 5. Aufl. Alle begrüsst sie mit einem volltönenden, oft wiederholten *hei.* Auf der Tafel „Äthiopische Fauna" nennt sie den Gorilla, Schimpansen und Löwen *buzi.*

610. Tg. 1. In ihrem Bilderbuche sind alle Hunde *buzi.*

2. Früh um 6 Uhr erwachte sie und gab keine Ruhe mehr. Mit ihrem Bilderbuch lief sie in das Schlafzimmer der Eltern, schlug es auf und begann, obwohl sie in der Dunkelheit noch gar nichts sehen konnte, die Namen aller ihrer Bilder zu nennen: *medi, buzi, mimi, bubi.*

15. *hudschi.*

548. Tg. Beim Schaukeln sagte sie *hudschi*, weil ihre Schwestern dies sagen.

16. *dudu.*

548. Tg. Sie sagte *dudu.*

601. Tg. Sie sagte es ohne Anlass und deutete auf die Stirn.

BI2b 636. Tg. Wenn sie ihre Photographie sieht und wird gefragt, wer das sei, deutet sie auf ihre Brust und sagt *du.* Man hat ihr offenbar vorher das Bild erklärt, indem man auf ihre Brust deutete und sagte: „Das bist du!" Diesen Vorgang reproduziert sie jetzt.

637. Tg. Auf Korrektur hin erwidert sie jetzt, gefragt, wer das Bild sei, *ich.*
Vergl. 32. *lulu,* 45. *luisi,* 81. *ich.*

17. *ōsi.*

562. Tg. Ein in der Sommerfrische kennen gelerntes Bauernmädchen heisst Rosi. Diesen Namen giebt sie mit *osi* wieder.

612. Tg. Auf Verlangen sagt sie *osi.*

621. Tg. Auf Verlangen „Rosi" zu sagen, sagt sie *rori,* mit sehr scharfen *r*-Lauten.

633. Tg. Auf Verlangen sagt sie deutlich *rosi.*

18. *dĕsi.*

571. Tg. Vergl. 5. *mra.*

594. Tg. Sie betrachtet mit ihrer Schwester Daisy ein Bilderbuch. Jedes neue Bild, gleichviel ob Mann, ob Frau, ob Knabe, ob Mädchen entlockt ihr den Ruf *desi! medi* (Daisy! [Sieh das] Mädchen!).

608. Tg. Sie steigt auf Daisys Arbeitspult, nimmt ihre leeren Tintenfässer und sagt, während sie mit denselben spielt, halblaut immerfort *desi.*

B II 1 611. Tg. Beim Betrachten des „Struwwelpeters" nannte sie den Nikolaus darinnen (mit langem, rockähnlichen Mantel) *desi.*

S 650. Tg. Die Kinderfrau wusch Kleider. Louise sah dabei zu, war sehr fidel, lachte, sprang umher, sagte *waschen* und benannte die Gegenstände im Wasser mit *gleidi* und *dege.* Wenn man fragt, wem dies oder jenes Kleid gehöre, nannte sie meist *desi,* obwohl es ihre eigenen waren.

B II 1 655. Tg. In einem Bilderbuch nannte sie alle Personen *desi.*

19. *drdrdr.*

571. Tg. Beim Liebkosen ihrer Schwestern lässt sie ein *drdrdr* ertönen.

20. *dschidschi.*

573. Tg. Als ihre Kinderfrau auf einige Tage mit der Eisenbahn abreiste, sagte sie in der Zwischenzeit oft *babedd dschidschi* (Babette [ist mit der] Eisenbahn [fortgefahren]).

B III 603. Tg. Ohne äussere Veranlassung sagt Louise den Laut häufig als Sprachübung.

21. *mumu.*

577. Tg. Als man in der Sommerfrische im Gebirge das Vieh unter Schellengeklingel von den Alpenmatten trieb, lernte Louise das Wort *mumu* kennen.

S 610. Tg. In ihre Heimat wieder zurückgekehrt hörte sie auf der Strasse in der Ferne das Schellengeklingel eines Pferdeschlittens. Sie sagt *mumu.*

612. Tg. Liddy nennt auf der Strasse Ochsen *mumu.*

B II 1 709. Tg. Auf der Tafel „Arktische Fauna" in Meyers Konversations-Lexikon 5. Aufl. nennt sie den Vielfrass und den Löwen *mumu.*

22. *adi.*

578. Tg. Beim Abschiednehmen ruft sie *adi* (adieu).

655. Tg. Louise ging spazieren. Als sie sich von der Tante verabschiedete sagte sie *ade tanden.*

23. *mimi.*

578. Tg. Die Hauskatze nennt sie *mimi.*

B II 1 593. Tg. Eine tote Ratte auf der Strasse nennt sie *mimi.*

B II 1 594. Tg. Vergl. 9. *bibi.*

B II 1 597. Tg. Auf der Tafel „Australische Fauna" in Meyers Konversations-Lexikon 5. Aufl. nennt sie Säugetiere, Vögel und Amphibien *mimi.*

B III 608. Tg. Vergl. 1. *mammamm.*

B I 2a 609. Tg. Liddy nennt Milch *mimi.* Angelernt.

610. Tg. 1. In ihrem Bilderbuch sind alle Katzen *mimi.* 2. Vergl. 14. *buzi* und *budi.*

B I 1 653. Tg. Ihre Milchflasche nennt sie *mimi.*

B II 1 662. Tg. Eine Champagnerflasche nannte sie *mimi.*

672. Tg. Sie trank Schokolade. Eine frische Tasse forderte sie mit *mimi.*

689. Tg. Sie brachte eine Tasse in die Küche und forderte *mimi ami* (Milch [für die] Irma).

743. Tg. Heute früh $^1/_2$4 Uhr erwachten plötzlich die Eltern, weil Louise immerfort weinend *minni* schrie. Als sie herbeieilten und das Kind aus dem Bette hoben, erzählte sie sehr aufgeregt: *minni nunder auf*, wiederholte die Wörter oft und warf sie mannigfach durcheinander: *minni minni auf minni nunder* u. a. Sie hatte von einer Katze, deren sie täglich im Garten viele herum-

springen sieht, geträumt und ihre Erzählung dürfte etwa zu deuten sein: „(Eine) Katze (kam) herauf (auf das Bett und sprang) hinunter."

Sie war über diesen Traum so erregt, dass sie nicht mehr in ihr Bett ging, auch nicht bei ihren Schwestern, sondern nur noch bei Mama schlief.

Den ganzen Tag erzählte sie jedem die schreckliche Geschichte in grosser Erregung und mit lebhafter Mimik wie nachts. Abends war sie nicht zu bewegen in ihrem Bett zu schlafen. Man musste sie vorher auf den Armen einschläfern, ehe man sie hineinlegen konnte.

744. Tg. Heute früh, um dieselbe Zeit wie gestern, wiederholte sich bei Louise der Traum mit allen Konsequenzen. Sie musste wieder bei Mama schlafen.

Abends wollte sie wieder nicht in ihr Bett. Es half auch nichts, dass wir ihr heute einredeten, wir hätten die Minni totgeschlagen, auf was sie anfangs eingegangen war, weil sie jedem sagte *minni bud* ([Die] Katze [ist] kaputt).

745. Tg. Im Garten erschrickt sie vor jeder Katze und fürchtet sich. Nachts war sie wieder unruhig gewesen. Man musste sie beruhigen, damit sie in ihrem Bettchen blieb.

Abends beim Niederlegen dachte sie wieder an die Minni und wollte nicht in ihr Bett. Als man sie beruhigte, tröstete sie sich selbst *minni bud.*

754. Tg. Sie gebraucht noch oft das Wort *minni* und sagt oft *minni bud.*

24. *medi.*

578. Tg. Sie sagt statt „Mädchen" *medi.*

B II 1 594. Tg. Vergl. 18. *desi.*

B II 1 597. Tg. Auf der Tafel „Äthiopische Fauna" in Meyers Konversations-Lexikon 5. Aufl. nennt sie den Elefanten, welcher Porträtähnlichkeit besitzt, *medi.*

621. Tg. Ihre Schwestern Sophie und Irma, deren Namen sie nicht weiss, nicht aber Daisy, deren Namen sie sprechen kann, heisst sie *medi.*

BII 1 623. Tg. Das Bild eines aufrecht gehenden, lesenden Frosches heisst sie *medi*.

BII 1 626. Tg. Viele Bilder von Personen heisst sie *medi*.

BII 1 662. Tg. Zu einem Nikolaus aus Schokolade sagte sie *medi essi* (Mädchen! essen!)

BII 1 775. Tg. 1. Ich zeigte ihr die Bilder in Brehms Tierleben 3. Aufl. Bd. VII (Kriechtiere und Lurche). Das Chamäleon und mehrere Schildkröten nennt sie *medi*.

2. Sie erzählte mir zum Fenster hinaus auf ihren Spielplatz deutend, dass dort die Schwestern mit Sand und Muscheln spielten: *garden unden medi sand muschel holen*. Unter *medi* versteht sie jetzt alle Schwestern.

25. *wiswis*.

578. Tg. Sie sagte dieses Wort zum erstenmal, während sie auf dem Nachttöpfchen sass (Onomatopöie durch Vorsagen unterstützt).

BI 1 626. Tg. Sie verlangt mit diesem Wort auf das Nachttöpfchen (Substantiv = Urin).

26. *lili*.

593. Tg. Sie ruft Tante Lilli als *lili*.

591. Tg. Aufgefordert, meinen Namen Willi zu sagen, sagt sie *lili*.

BI 2b 594. Tg. Sie ruft mich von selbst *lili*. Es beirrt sie nicht zwei Personen mit dem gleichen Namen zu rufen.

626. Tg. Sie deutet auf Tante Lilli und mich und sagt jedesmal *lili*.

631. Tg. Ihre Sprache besteht in zusammenhanglosen Wörtern, die verbunden mit Gebärden zum Teil ihre Wünsche ausdrücken. Sie gebrauchte heute einen Imperativ *lili alden* (Willi halte!). Ich sollte ihren Stuhl halten.

653. Tg. Jetzt heisse nur ich noch *lili*. Tante Lilli heisst jetzt *tanden*. Vergl. 8. *deda*.

794. Tg. Heute rief sie mich zum ersten Male *willi*.

796. Tg. Heute rief sie mich noch einmal *lili*.

27. *mardmid*.

583. Tg. Ein in der Sommerfrische kennen gelernter Bauernknabe heisst Martin. Diesen Namen giebt sie mit *mardmid* wieder.

28. *maï.*

583. Tg. Ein Bauernmädchen heisst Marie. Diesen Namen giebt sie mit *maï* wieder.

29. *mudi.*

583. Tg. Eine alte Bauernfrau heisst sie *mudi* (Mutter), weil deren Enkelchen sie *mudi* rief.

B II 1 626. Tg. Als ich mit ihr scherzte, versteckte sie ihr Köpfchen in das Kleid der Kinderfrau und rief *mudi.*

30. *wudschi.*

596. Tg. Statt „Gelée" sagt sie *wudschi.*

628. Tg. Seit heute sagt sie *lelé.*

B II 1 672. Tg. Sauce auf einem Teller nennt sie *lelé.*

31. *bodschi.*

596. Tg. Statt „Brot" sagt sie *bodschi.*

597. Tg. Sie sagt *brodi.*

B III 603. Tg. Vergl. 1. *mammamm,*

610. Tg. Sie nimmt Brot und sagt *brodi.*

B II 1 641. Tg. Alle festen Speisen wie Brot, Kuchen, Äpfel heisst sie *brodi.*

743. Tg. Brot verlangt sie mit *bodi.*

32. *lulu.*

597. Tg. Sie spricht ihren Rufnamen *lulu* nach.

602. Tg. Wenn man sie fragt: „Wo ist Lulu?" deutet sie auf ihre Brust und sagt *dai* oder *lulu dai* (da ist). Angelernt.

621. Tg. Wenn man sie fragt: „Wer bist du?" deutet sie auf sich selbst und sagt *lulu.*

626. Tg. Auf verschiedene Fragen erhält man oft gleiche Antwort, z. B. auf die Frage: „Wo ist Lulu?" und den Befehl: „Sage Lulu!" die Antwort *da is lulu.*

662. Tg. Gefragt, wem ihr Puppenwagen gehöre, sagt sie *lulu.* Sie ruft ihren Namen, wenn man etwas ihrer Sachen anrühren will, oft auch ohne jeden Anlass. Das Wort ist ausgesprochen mit ihrer Person verknüpft.

33. *eiẽ.*

597. Tg. Das seit dem 571. Tg. erlernte Eiẽ-Machen durch Anschmiegen des Köpfchens und Küssen begleitet sie seit heute durch das Wort *eiẽ*!

612. Tg. Ihrer Glaskugel und allem, was sie gern hat, besonders aber Nippsachen auf Onkels Schreibtisch und Personen, macht sie *eiē*.

34. *leidi.*

597. Tg. Statt „Kleid“ sagt sie *leidi.*

BII 1. 627. Tg. Sie nennt eine in der Zeichnung ihrem Kleide ähnliche Schürze *gleidi.*

650. Tg. Vgl. 18. *desi.*

35. *biddi.*

600. Tg. Das seit dem 571. Tg. erlernte Bitte-Bitte-Machen durch Zusammenpatschen der Händchen begleitet sie seit heute durch die Worte *biddi! biddi!*

36. *wuwu.*

600. Tg. Als sie böse war, schreckte man sie, indem man sagte, im grossen Gehäuse der Standuhr sei der Wuwu. Sie sagt *wuwu* nach und war brav.

612. Tg. Sie sieht in den Uhrkasten und sagt *wuwu.*

BI 2a 626. Tg. Den Fuchs im Bilderbuch nennt sie *wuwu.*

BII 1 655. Tg. Einen Hund auf der Strasse ruft sie *wuwu.*

BII 1 662. Tg. Einen Wagen ihres Spielzeuges, vor den ein Hund gespannt ist, bezeichnet sie mit *wegi*, den Hund mit *wuwu.*

37. *gongl.*

602. Tg. Statt Onkel sagte sie *gongl.*

636. Tg. Sie sagt jetzt *ongen.*

S 638. Tg. Sie sah einen Spazierstock auf dem Tisch und sagte *ongen.* Er gehörte ihm aber nicht.

662. Tg. Das Wort ist ausgesprochen mit ihrem Onkel verknüpft.

38. *dai, dasch* und *daisch.*

602. Tg. Vergl. 32. *lulu.*

610. Tg. Sie sah mich ein Butterbrot essen, deutete auf die Brust und rief *daissi* (da ist sie). Ein Fortschritt gegen den 602. Tg. besteht darin, dass sie, nachdem sie sich damals Essen durch Beantwortung der Frage „verdienen“ musste, jetzt die Antwort ohne Frage sagt, um etwas zu erhalten.

611. Tg. Eine Maus wurde gefangen. Sie zeigt sie jedem: *daissi mäusi!* und bloss *daissi!*

612. Tg. Es wurde wieder eine Maus gefangen. Wenn man fragt: „Wo ist das Mäusi?“ sagt sie: *mäusi da!*

615. Tg. Sie sagt jetzt *da*, wenn sie etwas hergibt.
626. Tg. Vergl. 32. *lulu*.
653. Tg. Wenn man fragt: „Wo ist Lulu?“ sagt sie: *do isch*!
685. Tg. Sie reichte der Mama Geld: *da mama*!

39. *mir*.

602. Tg. Sie sagt *mir*! als sie etwas haben wollte.

40. *ruru*.

603. Tg. Vergl. 1. *mammamm*.

41. *debúh*.

603. Tg. Vergl. 1. *mammamm*.

42. *monné*.

603. Tg. Vergl. 1. *mammamm*.

43. *lidi*.

603. Tg. Die brennende Lampe nennt sie *lidi* (Licht).
662. Tg. 1. Es ist Weihnachtsabend. Louise beschritt stumm das Bescherungszimmer. Als sie den lichterglänzenden Baum sah, rief sie *lidi*.
2. Als sie unter ihrem Spielzeug eine Puppen-Kaffeemaschine sah, deutete sie auf die (nicht thätige) Feuerung und sagte *lidi*.

44. *slissi*.

603. Tg. Einen Schlüssel nennt sie *slissi*.
682. Tg. Vergl. 109. *mad*.

45. *luisi*.

606. Tg. Sie sagte ihren Namen Louise als *luisi* nach.
607. Tg. Auf die Frage? „Wie heisst du?“ sagt sie *luisi*.
612. Tg. Wenn sie etwas haben will, sagt sie *luisi*.
672. Tg. Als man ihr beim Schokoladetrinken ihr Tässchen wegnehmen wollte, streckte sie beide Händchen darnach und rief *luisi*! *luisi*!
682. Tg. Vergl. 109. *mad*.
728. Tg. *luisi* ist bei ihr jetzt soviel wie „ich will.“ Mit schreiender Stimme lässt sie es ertönen, wenn man nicht ihren Willen thut.

46. *bildi*.

607. Tg. Sie kam mit ihrem Bilderbuch zu mir und sagte *bildi* (Bilder).

47. *knedi*.

609. Tg. Suppenklösse nennt sie *knedi* (Knödel).
612. Tg. Sie benennt damit Knödel. Wenn man sie fragt:

„Wo kommen die Knödel hin?“ steckt sie das Fingerchen in den Mund und sagt *babedd.* (Die Kinderfrau giebt ihr nämlich die Knödel mit dem Löffelchen.)

B II 1 612. Tg. Eine Glaskugel bezeichnet sie als *knedi.*

B II 1 613. Tg. Sogenannten Eierkäse in der Suppe heisst sie *knedi.* Ferner

B II 1 614. Tg. Wecksuppe.

B II 1 621. Tg. Alle grösseren Suppeneinlagen.

B II 1 732. Tg. Pfannkuchen in der Suppe.

B II 1 748. Tg. Grosse gebratene Kartoffeln.

B II 1 753. Tg. Blumenkohlsuppe mit Weckschnitten.

48. *dege.*

609. Tg. Die Decke ihres Kinderwagens heisst sie *dege.*

650. Tg. Vergl. 18. *desi.*

49. *bubi.*

610. Tg. Vergl. 14. *buzi* und *budi.*

50. *te.*

610. Tg. Sie verlangte Thee als *te.*

B I 1 702. Tg. Die Kaffeemaschine heisst sie *te.*

B II 1 763. Tg. Sie verlangt Kaffee mit *te.* Alles, was sie überhaupt aus ihrer Tasse trinkt, ist *te,* selbst die Milch, die in der Flasche *mimi* heisst.

51. *budi.*

610. Tg. Butter nennt sie *budi.*

52. *si.*

610. Tg. Vergl. 38. *dai, dasch* und *daisch.*

611. Tg. Vergl. 38. *dai, dasch* und *daisch.*

53. *mäusi.*

611. Tg. Vergl. 38. *dai, dasch* und *daisch.*

612. Tg. Vergl. 38. *dai, dasch* und *daisch.*

626. Tg. Während einer Unterhaltung sagte sie unvermittelt *mäusi.*

B II 1 744. Tg. Zwei Hasen in der Küche nannte sie *mäusi,* obwohl sie das Wort *häsi* kennt (vergl. 57).

54. *nána.*

611. Tg. Sie sagte *nána,* zu dem ich die Bedeutung nicht eruieren konnte.

55. *dldldl.*

611. Tg. Ausdruck der Freude in verschiedenem Tonfall.

56. *jäger.*

612. Tg. Sie benennt im „Struwwelpeter“ den Jäger.

688. Tg. Heute wusste sie den Namen nicht mehr.

57. *häsi.*

612. Tg. Sie nennt im „Struwwelpeter“ den Hasen *häsi.*

685. Tg. Vergl. 58. *mäusi.*

58. *bobo.*

612. Tg. Ihr Gesäss nennt sie *bobo.*

59. *bi.*

612. Tg. Statt „Bier“ sagt sie *bi.*

B II 1 621. Tg. Alle Getränke ausser Milch heisst sie *bi.* Sie schrie. Man fragte sie: „Willst du Milch?“ Sie erwiderte *bi* und meinte damit Wasser, welches in der Nähe stand.

B I 1 639. Tg. Bierkrüge und Gläser heisst sie *bi.*

B II 1 662. Tg. Eine Puppen-Eismaschine nannte sie *bi.*

60. *leischi.*

613. Tg. Statt „Fleisch“ sagt sie *leischi.*

61. *ei.*

613. Tg. Sie benennt ein Ei.

B II 1 635. Tg. Ich zeigte ihr die zu dem Experiment vom 615. Tg. (vergl. 1. *mammamm*) benutzte mit Messingnägeln beschlagene Kugel. Sie betastet diese und sagt *ei.*

B I 1 682. Tg. Sie heisst die Tasse, aus der sie ihre weichgekochten Eier isst, auch *ei.*

62. *mid.*

614. Tg. Wenn man sie allein lässt, sie aber mitgehen will, ruft sie *mid* [(Ich will) mit (dir)].

63. *kugi.*

615. Tg. Vergl. 1. *mammamm.*

64. *der.*

615. Tg. Vergl. 1. *mammamm.*

635. Tg. Sie sah Tafel und Griffel Daisys, sagte *der desi* und holte deren Schultasche dazu.

65. *bisch.*

616. Tg. Den Spitznamen „Bips“ ihrer Schwester Irma giebt sie durch *bisch* wieder.

775. Tg. Aufgefordert „Bips“ zu sagen, sagt sie *bipf.*

66. *hob.*

618. Tg. Sie sagte *hob*, als sie etwas aufmachen wollte.

631. Tg. Wenn sie etwas aufhebt, sagt sie *hob.*

650. Tg. Sie sagt es ohne Anlass.

655. Tg. Sie lag im Nebenzimmer im Bett. Ich rief: „Louise". Sie antwortete: *lili* (vergl. 26) und gleich darauf *hob.* Sie wollte nämlich haben, dass ich sie scherzend in die Höhe heben sollte.

67. *bådi.*

619. Tg. Statt „Bad" sagt sie *bådi.*

68. *knidi.*

619. Tg. Beim Waschen wurde sie aufgefordert: „knie dich!" Sie sagt *knidi* nach.

626. Tg. Sie kniet sich in den am Tisch stehenden Stuhl und sagt *knidi tisi* [(Ich) knie mich (an den) Tisch? oder Selbstanrede].

69. *di.*

619. Tg. Vergl. 68. *knidi.*

B II 1? 626. Tg. Vergl. 68. *knidi.*

650. Tg. Vergl. 68. *knidi.*

70. *au.*

619. Tg. Louise hat die Schafblattern. Die Schmerzen der Borkeln entlocken ihr oft den wehmütigen Laut *au!*

628. Tg. Vergl. 13. *wewe.*

71. *tisi.*

620. Tg. Statt „Tisch" sagt sie *tisi.*

626. Tg. Vergl. 68. *knidi.*

72. *tes.*

626. Tg. Statt „Käse" sagt sie *tes.*

73. *bussi.*

626. Tg. Schon lange gab sie auf die Aufforderung: „Gieb mir ein Bussi!" Küsse. Heute begleitete sie das Küssen zum erstenmal mit dem Wort *bussi.*

74. *me.*

626. Tg. Zu einem Mädchen in einem Bilderbuch sagt sie *me medi* (mein Mädchen).

626. Tg. Zu ihrem Schemelchen sagt sie *me dembi* (mein Schemel).

75. *dembi.*

626. Tg. Vergl. 74. *me.*

748. Tg. Sie sagte *me schembi.*

76. *is.*

626. Tg. Vergl. 32. *lulu.*

658. Tg. Wenn sie etwas sucht, sagt sie *wo is?*

77. *nein.*

627. Tg. Onkel fragt: „Soll ich dich schwenken? Sie entgegnet *nein*! Dies ist ihre erste Verneinung.

642. Tg. Mittags bekam sie von Mama Schläge auf die Hand. Wenn man sie jetzt fragt: „Was bekamst du?“ schlägt sie sich oder den Fragenden auf die Hand. Als man sie aber abends vor Papa fragte: „Bekamst du heute Schläge?“ sagte sie *nein!* Sie hatte offenbar Angst, ihre That verraten zu müssen und behalf sich mit der ersten Lüge.

662. Tg. Vergl. 13. *wewe.* Der ersten Lüge folgte hierin bald die zweite.

78. *ofi.*

627. Tg. Den „Ofen“ nennt sie *ofi.*

628. Tg. Ich zeigte ihr einen Feueranzünder und fragte: „Wohin gehört der?“ Sie erwiderte *ofi.*

79. *edsch.*

631. Tg. Sie kreuzt die Fingerchen und sagt *edsch.* (Von den Schwestern angelernte Art, jemand auszulachen.)

80. *alden.*

B II 2d β 631. Tg. Vergl. 26. *lili.*

81. *ich.*

631. Tg. Zum erstenmal gebrauchte sie *ich* für ihre Person.

636. Tg. Vergl. 16. *dudu.*

637. Tg. Vergl. 16. *dudu.*

756. Tg. Nachdem sie das Wort wieder vergessen hatte, sagte sie es heute zum ersten Male wieder.

B II 2d β 757. Tg. 1. Ich fragte sie: „Wem gehört die Puppe?“ Sie erwiderte *ich.*

2. Ich fragte sie: „Wo ist die Louise?“ Sie erwidert *ich.*

769. Tg. Sie sagt *bil ich* (ich spiele) und setzt sich an das Klavier, wo sie klimpert.

775. Tg. Vergl. 193. *zeigen.*

777. Tg. Vergl. 114. *dūl.*

781. Tg. Vergl. 196. *tür.*

82. *gudi.*

BII1 634. Tg. *gudi* ist alle Süssigkeit.

734. Tg. Sie verlangte Konfekt *me duddi* (mein Guts).

83. *nelli.*

636. Tg. Da Daisy im Spiel zu Sophie „Nelli" sagte, rief sie später diese *nelli,* als sie etwas von ihr wollte.

84. *bedi.*

636. Tg. Daisy nannte im Spiel Sophie „Peter". Auch diesen Namen reproduzierte sie als *bedi.*

85. *gladschi.*

636. Tg. Sie klatschte in die Händchen und sagte *gladschi.*

86. *schnei.*

636. Tg. Es schneit. Sie schaut zum Fenster hinaus und sagt *schnei* (Schnee).

87. *schneid.*

636. Tg. Sie wollte erzählen dass es schneit und sagte *schneid* (es schneit).

88. *lalala.*

636. Tg. Sie sang in verschiedenem Tonfall *lalala,* womit sie ihre Puppe einschläfern wollte.

644. Tg. Sie sang während des Spiels.

89. *bubbi.*

636. Tg. Ihre Puppe nennt sie *bubbi.*

90. *ami.*

636. Tg. Statt „Irma" sagt sie *ami.*

662. Tg. Irmas Puppe erkannte sie und sagte *ami.*

91. *gleich.*

636. Tg. Sie sagte *gleich.*

650. Tg. Wenn sie etwas thun soll, was sie nicht sofort thun will, sagt sie *gleich.*

92. *bebi.*

636. Tg. Den Namen der Putzerin Pepi sagt sie als *bebi* nach.

93. *hud.*

638. Tg. Vis-à-vis der Wohnung wohnt ein Krämer namens Huth, bei dem die Kinder oft Konfekt kaufen. Heute fragte ich Louise: „Wo kaufst du Gudi?" Sie erwiderte *hud.*

S 653. Tg. Sehr oft sagt sie, wenn sie irgend eine Ware sieht, *hud.*

BII1 692. Tg. In ihrem Bilderbuch „1001 Nacht" ist das Bild eines Türken. Sie deutet auf ihn und sagt *hud*

(vergl. auch 131. *manden* und *männi* und 142. *emma*).

94. *dädi.*

638. Tg. Die Köchin Kati ruft sie *dädi.*

S 695. Tg. Sie durfte öfters der Köchin Geld bringen. Wenn sie jetzt Geld bekommt, fragt sie immer gleich: *dädi?*

95. *wad.*

640. Tg. Wenn sie sich verletzt, wird sie stets mit Watte verbunden. Heute verletzte sie sich wieder. Sie sagte gleich *wad.*

743. Tg. Als sie sich den Finger aufgerissen hatte, rief sie *wewe wad!*

96. *bäuchi.*

642. Tg. Ihren Bauch nennt sie *bäuchi.*

97. *deggi.*

642. Tg. Den Deckel der Theekanne nennt sie *deggi.*

98. *baden.*

642. Tg. Irma hatte ihren Finger verletzt, weshalb sie Guttapercha darauflegt. Liddy betrachtet dieses und sagt *wewe baden!* (Faden, zum Zubinden des Guttapercha).

99. *no.*

642. Tg. Sie sagt *no,* um Widerwillen auszudrücken.

100. *doschi.*

642. Tg. Ihre Schwester Sophie ruft sie *doschi.*

662. Tg. Das Wort ist ausgesprochen mit ihrer Schwester Sophie verknüpft.

740. Tg. Heute sagt sie *dosi.*

101. *mh.*

642. Tg. Sie sagt *mh,* um eine Zustimmung auszudrücken.

102. *lesch.*

646. Tg. Sie reichte Papa die Zeitung und sagte *lesch!* (les' statt lies).

BI1 653. Tg. Ich zeigte ihr eine Zeitung und fragte: „Was ist das? Sie erwiderte *e lesch* (eine Zeitung).

103. *e.*

648. Tg. Vergl. 102. *lesch.*

104. *aube.*

648. Tg. Die Haube ihrer Puppe nennt sie *aube.*

105. *musi.*

648. Tg. Ihren Muff nennt sie *musi.*

B II 1 677. Tg. Die Pelzbesätze an den Ärmeln von Papas Pelzmantel nennt sie *muffi.*

106. *wedi* und *wegi.*

648. Tg. Ihren Puppenwagen nennt sie *wedi* und *wegi.*

662. Tg. Vergl. 36. *wuwu.*

107. *waschen.*

650. Tg. Vergl. 18. *desi.*

108. *habi.*

653. Tg. Das „Christkind" hatte einen Apfel vor das Fenster gelegt. Als ich fragte: „Was hat das Christkind vor das Fenster gelegt?" sagte sie *gudi! habi!*

B II 1 662. Tg. Eine Orange nannte sie *abi.*

784. Tg. Vergl. 200. *dofi.*

109. *mad.*

B II 1 653. Tg. Jedes Geldstück nennt sie *mad* (Mark).

B II 2b 682. Tg. 1. Sie zeigte mir ein kleines Zinnservice ihrer Puppenküche und sagte *mad.*

B II 1 2. Mama schickt sie zum Papa mit dem Auftrag Geld zu holen. Während sie zu ihm geht, sagt sie immerwährend vor sich hin *mad.* Papa war nicht in seinem Arbeitszimmer. Louise sagt *gleich*, geht zum Schreibtisch, deutet auf das Schlüsselloch und sagt *slissi.* Sie sucht nun Papa wo anders, findet ihn und ruft *mad.* Er giebt ihr das Geld und sie giebt durch lautes Rufen ihres Namens zu verstehen, dass sie es selbst zur Mama tragen will.

110. *kómmod.*

653. Tg. Statt „Kommode" sagt sie *kómmod.*

111. *beddi.*

653. Tg. Statt „Bett" sagt sie *beddi.*

B II 1 662. Tg. Ihren Puppenwagen nennt sie *beddi.*

112. *hängi.*

653. Tg. Ihr Hängerl (Serviettchen) nennt sie *hängi.*

113. *heisch.*

653. Tg. Ich deutete auf die Lampe und fragte: „Was ist das?" Sie erwiderte *heisch* (heiss).

S 679. Tg. Zum Essen werden die Teller gewärmt. Sie scheint sich einmal an einem heissen verbrannt zu haben, denn als Irma heute einen Teller anfasste, schrie sie warnend *heisch!* und dies so oft, als Irma ihre Hand dem Teller näherte.

957. Tg. Es wurde ein Bad gerichtet. Beim Anblick des dampfenden Wassers sagte sie *heisch.*

114. *dūl.*

653. Tg. Den Stuhl nannte sie *dūl.*

777. Tg. Sie holte einen Stuhl und sagte: *schdul her ich* (Ich [hole den] Stuhl her).

115. *auf.*

B II 2d α 653. Tg. Sie hatte eine Schachtel geöffnet und wollte sie wieder zumachen. Da sie es nicht fertig brachte, forderte sie mich mit *auf* (= zu) hierzu auf.

753. Tg. Sie sieht ein offenes Tintenfass und sagt *auf.*

781. Tg. Vergl. 196. *tür.*

116. *bĕbĕ́.*

653. Tg. Ihren Stuhlgang nennt sie *bĕbĕ́.*

B II 1 682. Tg. Senf nennt sie *bebe.*

B II 2b 684. Tg. Sie roch Eau de Cologne und sagte *bebe.*

117. *hiddhidd.*

654. Tg. Als sie ein Pferdegespann sah, rief sie *hiddhidd.*

118. *sleier.*

655. Tg. Statt „Schleier" sagt sie *sleier.*

119. *mund.*

655. Tg. Sie sagt *mund* nach.

120. *tinnetinn.*

657. Tg. Während sie spielte, sagte sie *tinnetinn* (Christkindchen). Es fehlte ihr nämlich ihre Puppendecke, von der man sagte, dass sie das Christkindchen zum Ausbessern geholt hätte. Das wollte sie mir erzählen.

S 662. Tg. Weil das Christkind ihr Schokolade brachte, behauptet sie jetzt von jedem, dass er vom *tinnetinn* oder *tinn* sei.

B II 2b 689. Tg. Den Christbaum nannte sie *tinni.*

B II 2b 691. Tg. Wie am 689. Tg.

B II 2b 694. Tg. Wie am 689. Tg.

701. Tg. Sie war im Zimmer, wo früher der Christbaum stand. Sie sagte *tinni.*

S 732. Tg. Zu ihrem Geburtstag erhielt sie Geschenke. Bei ihrem Anblick sagte sie *tinni.*

121. *wo.*

657. Tg. Sie sagte *wo* nach.

658. Tg. Wenn sie etwas sucht, fragt sie *wo is?*

122. *bechi.*

658. Tg. Ihren Becher nannte sie *bechi.*

B II 1 662. Tg. Einen Puppen-Champagnerkübel nannte sie *bechi.*

123. *lad* und *glad.*

658. Tg. Schokolade nennt sie *lad* und *glad.*

B II 1 775. Tg. Vergl. 194. *oster-azi.*

124. *la.*

662. Tg. Auf eine Frage antwortete sie *la* (ja).

753. Tg. Sie sagt jetzt *ja.*

125. *essi.*

662. Tg. Vergl. 24. *medi.*

S 709. Tg. Auf der Tafel „Australische Fauna" in Meyers Konversations-Lexikon 5. Aufl. sagt sie zum Känguruh *essi* (essen).

126. *bombom.*

663. Tg. Bonbons nennt sie *bombom.*

743. Tg. Ein Knallbonbon nennt sie *bomo.*

127. *bst.*

670. Tg. Auf dem Tisch lag Geld. Wenn man sich ihm näherte, rief sie jedesmal *bst! bst! mama!*

128. *demís.*

670. Tg. Gemüse nennt sie *demís.*

B II 1 672. Tg. Maccaroni nennt sie *demís.*

B II 1 682. Tg. Goulasch nennt sie *demís.*

B II 1 689. Tg. Sauce nennt sie *demís.*

129. *adi.*

672. Tg. Kuchen nennt sie *adi.*

130. *messi.*

673. Tg. Ein Messer nennt sie *messi.*

732. Tg. Vergl. 154. *sneidi.*

131. *manden* und *männi.*

673. Tg. Auf dem Deckel eines Bierglases ist ein aus Zinn gegossener Zwerg. Sie heisst ihn *manden* und *männi* (Männchen). Angelernt.

684. Tg. Den Kohlenfuhrknecht heisst sie *manden.* Angelernt.

B II 2b 689. Tg. Ihr Vetter hatte schwarze Hände wie sie der Kohlenfuhrknecht immer hat. Deshalb nannte sie jenen auch *manden.*

B II 1 692. Tg. In ihrem Bilderbuch „1001 Nacht" ist das Bild eines Türken. Sie nennt ihn *manden* (vergl. auch 93. *hud* und 142. *emma*).

132. *bĕs.*

674. Tg. Als ihr Vetter beim Mittagessen Mamas Glas wegnahm, um Louise, die das niemals leiden will, zu ärgern, rief sie *bĕs!* (böse!)

686. Tg. Sie schlug ohne Grund nach meinem Arm und sagte *bes.*

689. Tg. Ich fragte sie: „Ist Mama böse?" Sie erwidert *nein*

744. Tg. Vergl. 187. *ford.*

133. *addi.*

679. Tg. Louise lernte das Kinderverschen aus dem „Struwwelpeter":
„Wenn die Kinder artig sind,
„Kommt zu ihnen das Christkind,
„Bringt ihnen Guts genug,
„Und ein schönes Bilderbuch
in folgender Weise ergänzen:
„Wenn die Kinder — *addi*
„Kommt zu ihnen — *tinni*
„Bringt ihnen — *guddi*
„Und ein schönes — *buch.*
Wenn man jetzt vom Christkindchen spricht, sagt sie oft *addi.*

134. *buch.*

679. Tg. Vergl. 133. *addi.* Den „Struwwelpeter" selbst nennt sie ein *buch.*

709. Tg. Als ich ihr ein Buch zeigte und fragte: „Was ist das?" sagte sie *buch.*

135. *dedd.*

679. Tg. Einen Stecken nennt sie *dedd.*

136. *dunden.*

684. Tg. Als Sophie ihr Brot in Louisens weichgekochtes Ei eintauchte, sagte diese *dunden* (tunken).

137. *lŏffi.*

684. Tg. Ihren Löffel nennt sie *lŏffi.*

138. *wad.*

684. Tg. Sie hatte sich verspätet und sagte zur Kinderfrau: *wad babedd gleich* (Warte, Babette, [ich komme] gleich).

139. *benden.*

687. Tg. Beim Verbinden einer Wunde sagte sie *benden* (binden).

140. *runder.*

687. Tg. Sie rief Papa zum Essen: *baba runder essi!* (Papa, [komme] herunter [zum] Essen).

141. *darel.*

687. Tg. Ihren Vetter Karl ruft sie *darel.*

709. Tg. Sie war in meines Bruders und meinem Arbeitszimmer. Als sie des ersteren Schreibtisch sah, rief sie *darli.*

142. *emma.*

689. Tg. Sie nennt den Namen von Daisys Schulfreundin *emma.*

B II 1 692. Tg. In ihrem Bilderbuch „1001 Nacht" ist das Bild eines Türken. Sie nennt ihn *emma* (vergl. auch 93. *hud* und 131. *manden* und *männi*).

143. *off.*

689. Tg. Sie gebraucht das als Schimpfwort gehörte „Affe" als *off.*

B II 2c 692. Tg. In ihrem Bilderbuch „1001 Nacht" nennt sie das Bild eines Pferdes *off.*

693. Tg. Als Mama ihr Schläge gab, wurde sie *off* genannt.

695. Tg. Als ich mit ihr scherzte, nannte sie mich *off.*

757. Tg. Vergl. 178. *dummi.*

144. *oben.*

693. Tg. Tante: „Wo ist Karl?"
Louise: *oben.*
Tante: „Bei wem ist er denn?"
Louise: *baba.*
Tante: „Was thut er dort?"
Louise giebt lallende, unverständliche Laute.

145. *mmm.*

696. Tg. Sie sang einen Lallmonolog mit *mmm.*

146. *ande.*

709. Tg. Sie betrachtete mit mir ein Bilderbuch. Wenn

sie umgeblättert haben wollte, sagte sie *ande!* (Andere [Seite]!)

147. *nom.*

709. Tg. Papa scherzte mit ihr. Jedesmal, wenn er aufhörte, sagte sie *nom!* (Noch einmal!)

B II 2d α 740. Tg. Sie kaufte mit ihren Schwestern beim Krämer vis à vis englische Bisquits. Als er ihr die Düte gab, öffnete sie dieselbe und sagte *nom!* (Noch mehr!)

148. *bod.*

B II 1 709. Tg. Auf der Tafel „Arktische Fauna" in Meyers Konversations-Lexikon 5. Aufl. nennt sie den Walfisch *bod* (Boot).

149. *das.*

717. Tg. Wenn sie etwas wissen will fragt sie *das?*

150. *kapud.*

717. Tg. Ihre Puppe war zerbrochen. Sie sagte: *kapud darli*, weil ihr Vetter Karl die zerbrochenen Puppen zu leimen pflegt.

B I 2a 744. Tg. Vergl. 23. *mimi.*

B I 2a 745. Tg. Vergl. 23. *mimi.*

B I 2a 748. Tg. Vergl. 23. *mimi.*

151. *uns.*

722. Tg. Ich fragte sie: „Wem gehört die Puppenküche?" Sie erwiderte *uns.*

152. *loch.*

729. Tg. Tante hatte ein Loch in ihr Kleid gerissen. Louise sagte: *tande gleidi loch babedd* (Tante [hat im] Kleid [ein] Loch. Babett [soll es flicken]).

153. *was.*

732. Tg. Ich rief: „Louise!" Sie erwiderte *was?*

154. *sneidi.*

732. Tg. Sie hatte Konfekt und sagte *messer.* Ich fragte: „Wozu brauchst du das Messer?" *sneidi* [(zum) Schneiden] erwiderte sie.

155. *nüber.*

732. Tg. Sie sagte *nüber* (hinüber).

739. Tg. Sie bekam Geld. Sogleich erinnerte sie sich, dass ihre Schwestern beim Krämer Huth englische Bisquits kauften und sie ruft: *nüber hud duddi!* (Hinüber [zum] Huth Guts [kaufen]!)

156. *bāf* und *fāf*.

732. Tg. Sie sprach zum erstenmal *bāf* als Gegensatz zu *bes* aus. Auf die Frage: „Ist Babette böse?“ erwiderte sie: *nein baf! baf*, auch *faf*, ist überhaupt jede Person ihrer Umgebung.

157. *leimen*.

739. Tg. Auf Papas Schreibtisch steht ein Leimglas, mit dessen Inhalt ihre Puppen geleimt zu werden pflegen. Als sie wieder etwas zerbrochen hatte, ging sie zu Papa, deutete auf das Leimglas und sagte *leimen!*

158. *mummi*.

740. Tg. Ihr Ball fiel im Garten in ein Blumenbeet. Mama hatte sie stets verwarnt, selbst ins Beet zu laufen. Als ihr Vetter, um den Ball zu holen, in das Beet trat, rief sie warnend *mummi! weg! weg!* (Blumen! Weg! Weg!) und bemühte sich, seinen Fuss aus dem Beet herauszuschieben.

159. *nunder*.

743. Tg. Vergl. 23. *mimi*.

754. Tg. Sie stieg vom Stuhl, was sie durch das Wort *nunder* begleitete.

160. *auf*.

743. Tg. Vergl. 23. *mimi* (= herauf).

B II 2d α 748. Tg. Sie ging die Stiege hinauf, was sie durch das Wort *auf* (= hinauf) begleitete.

161. *snidel*.

793. Tg. Wiener Schnitzel nennt sie *snidel*.

162. *ompfen*.

743. Tg. Strümpfe nennt sie *ompfen*.

163. *pferdi*.

743. Tg. Ein Pferd nennt sie *pferdi*.

164. *lass*.

748. Tg. Als ich sie küssen wollte, wehrte sie sich und sagte *lass!* (Lass [los]).

165. *subbe*.

750. Tg. Suppe nennt sie *subbe*.

166. *eins*.

751. Tg. Ihren Schwestern zählt sie *eins, fei, dei, fier, finf, zed, siwen* nach, gebraucht auch die Zahlen vereinzelt, aber so, dass ersichtlich ist, dass sie nur

einen allgemeinen Begriff „Zahl“, nicht aber den spezieller Ziffern hat.

167. *fei.*

751. Tg. Vergl. 166. *eins.*

168. *dei.*

751. Tg. Vergl. 166. *eins.*

169. *fier.*

751. Tg. Vergl. 166. *eins.*

170. *finf.*

751. Tg. Vergl. 166. *eins.*

171. *zed.*

751. Tg. Vergl. 166. *eins.*

172. *siwen.*

751. Tg. Vergl. 166. *eins.*

173. *dūle.*

751. Tg. Ihre Augen nennt sie *dūle* (Guggerle?).

174. *fich.*

752. Tg. Wenn sie jemand böse macht, nennt sie ihn *fich* (Viech).

175. *naus.*

754. Tg. Sie ging in den Garten, was sie durch das Wort *naus* begleitet.

781. Tg. Vergl. 196. *tūr.*

176. *zu.*

757. Tg. Ich war im Garten und scherzte mit ihr durch das Fenster eines Zimmers. Sie sagte *zu* und warf das Fenster zu.

177. *häden.*

757. Tg. Sie zeigte mir eine Nussschale und sagte: *häden schåle* ([Die] Schale [ist] hart).

178. *dummi.*

757. Tg. Sie sagte zu einer Schwester: *off dummi* (Dummer Affe).

179. *schåle.*

757. Tg. Vergl. 177. *häden.*

180. *wasser.*

759. Tg. Sie geht in die Küche an den Wasserhahn: *wasser!* Die Köchin hört nicht, dass sie Wasser haben will. Sie schimpft: *wasser dummi off!* Die Köchin fragt: „Wer ist ein dummer Affe?“ Sie erwidert: *die dadi.*

181. *die.*

759. Tg. Vergl. 180. *wasser.*

182. *schnidder.*

760. Tg. Schnittlauch in der Küche nennt sie *schnidder.*

B II 1 769. Tg. Sie sprang mit ihren Schwestern in den Wiesen des Gartens herum und sagte: *schnidder reissen!* (Gras reissen!).

183. *reissen.*

769. Tg. Vergl. 182. *schnidder.*

184. *bil.*

769. Tg. Vergl. 81. *ich.*

185. *săz* und *minnisăz.*

775. Tg. Ich zeigte ihr die Bilder in Brehms Tierleben 3. Aufl. Bd. I (Säugetiere). Sie nennt die Katze *hundi, minni, minnisaz* und *saz.*

186. *hundi.*

B II 1 775. Tg. Vergl. 185. *saz* und *minnisaz.*

187. *ford.*

775. Tg. Daisy war aus dem Garten verschwunden. Louise erzählte es mir: *dĕsў ford nimmer garden unden bĕs.*

188. *nimmer.*

775. Tg. Vergl. 187. *ford.*

189. *garden.*

775. Tg. 1. Vergl. 187. *ford.*
2. Vergl. 24. *medi.*

190. *unden.*

775. Tg. 1. Vergl. 187. *ford.*
2. Vergl. 24. *medi.*

191. *sand.*

775. Tg. Vergl. 24. *medi.*

192. *muschel.*

775. Tg. Vergl. 24. *medi.*

193. *zeigen.*

B II 2d β 775. Tg. Vergl. 194. *oster-azi.*

194. *oster-azi.*

775. Tg. Als der Osterhase den Kindern bescherte, war ich nicht zugegen. Deshalb holten sie mich, um mir ihre Geschenke zu zeigen. Voran Louise. Sie führte mich. Als ich in ihr Zimmer kam, stürmten die andern voran. Sie rief daher eifersüchtig *ich zeigen!* Alle ihre Ostergeschenke

(Eier aus Zucker und Schokolade, Hasen aus Schokolade) nannte sie einzeln *ladi* und deutete auf jedes. *oster-azi* (Osterhase) spielte eine Hauptrolle in ihrer Erklärung, obwohl sie mehr deutete wie sprach.

195. *her.*

777. Tg. Vergl. 114. *dūl.*

196. *tür.*

781. Tg. Sie wollte zur verschlossenen Thür des Speisesaals in den Garten und sagte zu mir: *lili tür auf ich naus!*

197. *michmann.*

783. Tg. In ihrer Freude, dass sie *michmann* (Milchmann) sagen konnte, rief sie: *michmann kann sagen* (Milchmann kann [ich] sagen).

198. *kann.*

783. Tg. Vergl. 197. *michmann.*

199. *zeigen.*

783. Tg. Vergl. 197. *michmann.*

200. *dofi.*

B II 1 784. Tg. Papa schenkte ihr einen gewöhnlichen und einen Lederapfel. Jenen nannte sie richtig *abi*, diesen wegen seiner Ähnlichkeit mit einer Kartoffel *dofi.*

Tabelle der Umfangserweiterungen im Tagebuch.

Da die Umfangserweiterungen in der Entwicklung der kindlichen Begriffe nicht nur besonders wichtig, sondern auch besonders hervorstechend sind, muss notwendig der Schwerpunkt einer Statistik auf ihnen ruhen und es ist zu untersuchen

1. das Verhältnis der Wortform zur Umfangserweiterung,
2. das Verhältnis der Wortbedeutung zur Umfangserweiterung.

Hierzu bedarf es vorher

1. einer Klassifikation der Wortformen,
2. einer Klassifikation der Begriffsarten.

1. Wortformen.

I. Laute und Lautgruppen.

1. Laute und Lautgruppen (sinnlos).

II. Worte (Redeteile).

2. Substantiva.

3. Adjektiva.
4. Pronomina.
5. Verba.
6. Numeralia.
7. Adverbia.
8. Präpositionen.
9. Konjunktionen.
10. Artikel.
11. Interjektionen.

III. Flexionssilben und Ablaut.

12. Suffixe.
(13. Präfixe.
14. Infixe.
15. Ablaut.)

2. Begriffsarten.

Die nachfolgende Einteilung folgt nicht sowohl streng logischen als vielmehr psychologischen und praktischen Gesichtspunkten. Wenn auch beim Kinde noch nicht von wissenschaftlichen Begriffen gesprochen werden kann, wurden doch für die jeweiligen Begriffsarten die Namen der sie behandelnden Wissenschaft herangezogen, da die kindlichen Begriffe eine Vorstufe zu den wissenschaftlichen Begriffen bilden.

I. Nennbegriffe für Gegenstände, Eigenschaften und Zustände (Substantiva, Adjektiva, Numeralia, Pronomina, Adjektiv-, Partic.- und Zahladverbien, Verba). (Enthalten Sigwarts, Lotzes und Wundts Gegenstands-, Eigenschafts- und Zustandsbegriffe.)

A. Allgemeine Nennbegriffe, die verschiedene der speziellen Nennbegriffe vertreten können (Pronomina, einige Adjektiva).

B. Spezielle Nennbegriffe.

1. Philosophische und Theologische Begriffe.
2. Mathematische Begriffe.
3. Physikalische Begriffe.
4. Chemische Begriffe.
5. Astronomische Begriffe.
6. Geologische und Mineralogische Begriffe.
7. Anatomische und Anat.-Pathologische Begriffe.
8. Physiologische und Phys.-Pathologische Begriffe.
9. Botanische Begriffe.
10. Zoologische Begriffe.
11. Anthropologische Begriffe.
12. Psychologische Begriffe.

13. Ästhetische Begriffe (Kunstgegenstände, auf Bilder übertragene Worte von Sachen und Personen, höhere ästhetische Begriffe).
14. Ethische Begriffe (Der Sitte angehörende Erscheinungen des Kulturlebens [Küssen, Bitten, Schimpfworte], höhere ethische Begriffe).
15. Sociale Begriffe (Nahrung, Kleidung, Körperpflege, Wohnung, Spielzeug, Gegenstände in Haus und Fremde, Therapie).

II. Beziehungsbegriffe.

A. Selbständige (Adverbien des Orts, der Zeit, der Art und Weise, Präpositionen, Konjunktionen, Artikel).

B. Unselbständige (Geschlechtssuffixe, Numerussuffixe, Kasussuffixe, Personensuffixe, Tempussuffixe, Modussuffixe, Genussuffixe, Präfixe, Infixe, Ablaute).

III. Begrifflose Laute und Lautgruppen (Laute, Lautgruppen, Interjektionen).

Die Trennung der Nenn- und Beziehungsbegriffe hat sich, wenngleich sie hinsichtlich gewisser Gruppen nicht konsequent durchzuführen war, im allgemeinen dennoch gerade für das Kind als notwendig erwiesen, weil für seinen Geist ein wesentlicher Unterschied vorhanden ist, ob es Objekte und Veränderungen an Objekten, also Wahrnehmbares, oder nur Verhältnisse zwischen Begriffen, also Abstraktes, zu benennen hat. Von der Aufstellung besonderer Definitionen der einzelnen Begriffsarten glaubte ich Abstand nehmen zu dürfen, weil dieser ganzen Einteilung kein selbständiger Wert zukommen soll und Missverständnisse wohl nicht zu befürchten sind.

Auf Grund dieser Voraussetzungen sind die folgenden 10 Tabellen bearbeitet und bei jedem der 200 Begriffe durch * angedeutet, ob eine Umfangserweiterung stattgefunden hat und wie.

Schwierigkeit bot bei den Wortformen die Scheidung bedeutungsvollen und bedeutungslosen Gebrauches. Eine Reihe von bedeutungslosen Lauten und Lautgruppen erhalten vom Kinde häufig Bedeutung und umgekehrt werden bedeutungsvolle Worte in Lallmonologen bedeutungslos verwertet. Diese Erscheinungen wurden ausnahmslos als Verallgemeinerungen aufgefasst und in der Tabelle als Verallgemeinerungen von Lauten und Lautgruppen (bezw. begrifflosen Lauten und Lautgruppen) zu Redeteilen (bezw. Begriffen) und umgekehrt eingetragen.

Die Begriffsarten boten Schwierigkeiten in ihrer gegenseitigen Abgrenzung, worauf ich entschuldigend hier hinweisen will.

No.	Wort	Analyse nach Wortform und Umfangserweiterung														Analyse nach Wortbedeutung und Umfangserweiterung																		
		begann als	verallgemeinert als													begann als	erweitert als																	
			Laute u. Lautgr.	Subst.	Adjekt.	Pron.	Verb.	Num.	Adverb.	Präp.	Konj.	Artik.	Interj.	Suffixe			Allg. N.-B.	Philos. B.	Math. B.	Phys. B.	Chem. B.	Astron. B.	Geolog. B.	Anat. B.	Physiol. B.	Bot. B.	Zool. B.	Anthr. B.	Psych. B.	Ästhet. B.	Eth. B.	Social. B.	Bez. B.	Begriffl. L. u. Lautgr.
1.	mămmămm	Lautgr.		*												Begriffl. L.											*		*		*		*
2.	băbăb	Lautgr.		*												Begriffl. L.											*		*				*
3.	dědă	Subst.		*												Anthr. B.											*		*				
4.	lĭ	Subst.		*												Anthr. B.											*						
5.	mră	Subst.														Anthr. B.																	
6.	hŭhŭ	Interj.		*												Begriffl. L.										*							
7.	băbĕ	Subst.	*	*												Anthr. B.													*				*
8.	hĕhĕ	Interj.														Begriffl. L.																	
9.	bĭbĭ	Lautgr.		*												Begriffl. L.										*			*				
10.	hei	Interj.														Begriffl. L.																	
11.	wĕg wĕg	Adverb.														Bez. B.																	
12.	ĕ	Interj.														Begriffl. L.																	
13.	wĕwĕ	Lautgr.		*									*			Begriffl. L.							*									*
14.	bŭzĭ und bŭdĭ	Subst.		*												Zool. B.													*				
15.	hŭdschĭ	Verb.														Soc. B.																	
16.	dŭdŭ	Pron.				*										Allg. N.-B.	*																
17.	ōsĭ	Subst.														Anthr. B.																	
18.	dĕsĭ	Subst.		*												Anthr. B.													*				
19.	drdrdr	Lautgr.														Begriffl. L.																	
20.	dschĭdschĭ	Subst.	*													Soc. B.																	*

No.	Wort	Analyse nach Wortform und Umfangserweiterung														Analyse nach Wortbedeutung und Umfangserweiterung																				
		begann als	verallgemeinert als													begann als	erweitert als																			
			Laute u. Lautgr.	Subst.	Adjekt.	Pron.	Verb.	Num.	Adverb.	Präp.	Konj.	Artik.	Interj.	Suffixe			Allg. N.-B.	Philos. B.	Math. B.	Phys. B.	Chem. B.	Astron. B.	Geol. B.	Anat. B.	Physiol. B.	Bot. B.	Zool. B.	Anthr. B.	Psych. B.	Ästhet. B.	Eth. B.	Social. B.	Bez. B.	Begriffl. L. u. Lautgr.		
21.	mumu	Subst.		*												Zool. B.													*						
22.	adi	Adv.														Bez. B.																			
23.	mimi	Subst.	*	*												Zool. B.										*			*		*		*		
24.	medi	Subst.		*												Anthr. B.													*						
25.	wiswis	Laut		*												Begriffl. L.								*											
26.	lili	Subst.		*												Anthr. B.											*								
27.	mardmid	Subst.														Anthr. B.																			
28.	maï	Subst.														Anthr. B.																			
29.	mudi	Subst.		*												Anthr. B.											*								
30.	wudschi	Subst.		*												Soc. B.															*				
31.	bodschi	Subst.	*	*												Soc. B.															*		*		
32.	lulu	Subst.														Anthr. B.																			
33.	eiē	Interj.														Begriffl. L.																			
34.	leidi	Subst		*												Soc. B.															*				
35.	biddi	Verb.														Eth. B.																			
36.	wuwu	Lautgr.		*												Begriffl. L.										*					*				
37.	gongl	Subst.														Anthr. B.																			
38.	dai, dasch, daisch	Adv.														Bez. B.																			
39.	mir	Pron.														Allg. N.-B.																			
40.	ruru	Lautgr.														Begriffl. L.																			

41.	debúh	Lautgr.													Begriffl. L.																		
42.	monné	Lautgr.													Begriffl. L.																		
43.	lidi	Subst.													Phys. B.																		
44.	slissi	Subst.													Soc. B.																		
45.	lúisi	Subst.													Anthr. B.																		
46.	bildi	Subst.													Ästh. B.																		
47.	knedi	Subst.		*											Soc. B.			*													*		
48.	dege	Subst.													Soc. B.																		
49.	bubi	Subst.													Anthr. B.																		
50.	te	Subst.		*											Soc. B.																*		
51.	budi	Subst.													Soc. B.																		
52.	si	Pron.													Allg. N.-B.																		
53.	mäusi	Subst.		•											Zool. B.											*							
54.	nana	Lautgr.													Begriffl. L.																		
55.	dldldl	Lautgr.													Begriffl. L.																		
56.	jäger	Subst.													Ästh. B.																		
57.	häsi	Subst.													Ästh. B.																		
58.	bobo	Subst.													Anat. B.																		
59.	bi	Subst.		*											Soc. B.																*		
60.	leischi	Subst.													Soc. B.																		
61.	ei	Subst.		*											Soc. B.			*													*		
62.	mid	Präp.													Bez. B.																		
63.	kugi	Subst.													Math. B.																		
64.	der	Artik.													Bez. B.																		
65.	bisch	Subst.													Anthr. B.																		

No.	Wort	Analyse nach Wortform und Umfangserweiterung													Analyse nach Wortbedeutung und Umfangserweiterung																		
		begann als	verallgemeinert als												begann als	erweitert als																	
			Laute u. Lautgr.	Subst.	Adjekt.	Pron.	Verb.	Num.	Adverb.	Präp.	Konj.	Artik.	Interj.	Suffixe		Allg. N.-B.	Philos. B.	Math. B.	Phys. B.	Chem. B.	Astron. B.	Geolog. B.	Anat. B.	Physiol. B.	Bot. B.	Zool. B.	Anthr. B.	Psych. B.	Ästhet. B.	Eth. B.	Social. B.	Bez. B.	Begriffl. L. u. Lautgr.
66.	hob	Interj.													Begriffl. L.																	
67.	bådi	Subst.													Soc. B.																	
68.	knidi	Verb.													Physiol. B.																	
69.	di	Pron.				*									Allg. N.-B.	*																
70.	au	Interj.													Begriffl. L.																	
71.	tisi	Subst.													Soc. B.																	
72.	tes	Subst.													Soc. B.																	
73.	bussi	Subst.													Eth. B.																	
74.	me	Pron.													Allg. N.-B.																	
75.	dembi	Subst.													Soc. B.																	
76.	is	Verb.													Phil. B.																	
77.	nein	Adverb.													Bez. B.																	
78.	ofi	Subst.													Soc. B.																	
79.	edsch	Interj.													Begriffl. L.																	
80.	alden	Verb.												*	Physiol. B.																*	
81.	ich	Pron.												*	Allg. N.-B.																*	
82.	gudi	Subst.		*											Soc. B.														*			
83.	nelli	Subst.													Anthr. B.																	
84.	bedi	Subst.													Anthr. B.																	
85.	gledschi	Verb.													Physiol. B.																	

86.	schnei	Subst.													Chem. B.																		
87.	schneid	Verb.													Physik. B.																		
88.	lalala	Lautgr.													Begriffl. L.																		
89.	bubbi	Subst.													Soc. B.																		
90.	ami	Subst.													Anthr. B.																		
91.	gleich	Adverb.													Bez. B.																		
92.	bĭbĭ	Subst.													Anthr. B.																		
93.	hud	Subst.		*											Anthr. B.														*				
94.	dădi	Subst.													Anthr. B.																		
95.	wad	Subst.													Soc. B.																		
96.	bäuchi	Subst.													Anat. B.																		
97.	deggi	Subst.													Soc. B.																		
98.	baden	Subst.													Soc. B.																		
99.	no	Interj.													Begriffl. L.																		
100.	doschi	Subst.													Anthr. B.																		
101.	mh	Lautgr.													Begriffl. L.																		
102.	lesch	Verb.		*											Psych. B.																*		
103.	e	Artik.													Bez. B.																		
104.	aube	Subst.													Soc. B.																		
105.	musi	Subst.		*											Soc. B.																*		
106.	wedi und wegi	Subst.													Soc. B.																		
107.	waschen	Verb.													Soc. B.																		
108.	habi	Subst.		*											Bot. B.										*								
109.	mad	Subst.		*											Soc. B.																*		
110.	kommod	Subst.													Soc. B.																		

No.	Wort	Analyse nach Wortform und Umfangserweiterung														Analyse nach Wortbedeutung und Umfangserweiterung																				
		begann als	verallgemeinert als													begann als	erweitert als																			
			Laute u. Lautgr.	Subst.	Adjekt.	Pron.	Verb.	Num.	Adverb.	Präp.	Konj.	Artik.	Interj.	Suffixe			Allg. N.-B.	Philos. B.	Math. B.	Physik. B.	Chem. B.	Astron. B.	Geol. B.	Anat. B.	Physiol. B.	Bot. B.	Zool. B.	Anthr. B.	Psych. B.	Ästhet. B.	Eth. B.	Social. B.	Bez. B.	Begriffl. L. u. Lautgr.		
111.	beddi	Subst.		*												Soc. B.															*				
112.	hängi	Subst.														Soc. B.																			
113.	heisch	Adjekt.														Physik. B.																			
114.	dūl	Subst.														Soc. B.																			
115.	auf	Adverb.							*							Bez. B.																*			
116.	bĕbĕ	Subst.		*												Physiol. B.					*														
117.	hiddhidd	Interj.														Begriffl. L.																			
118.	sleier	Subst.														Soc. B.																			
119.	mund	Subst.														Anat. B.																			
120.	tinnetinn	Subst.		*												Theol. B.															*				
121.	wo	Adverb.														Bez. B.																			
122.	bechi	Subst.		*												Soc. B.															*				
123.	lad und glad	Subst.		*												Soc. B.															*				
124.	la	Adverb.														Bez. B.																			
125.	essi	Verb.														Physiol. B.																			
126.	bombom	Subst.														Soc. B.																			
127.	bst	Interj.														Begriffl. L.																			
128.	demís	Subst.		*												Soc. B.															*				
129.	adi	Subst.														Soc. B.																			
130.	messi	Subst.														Soc. B.																			

131.	manden, männi	Subst.		*											Anthr. B.												*		*				
132.	bes	Adjekt.													Eth. B.																		
133.	addi	Adjekt.													Eth. B.																		
134.	buch	Subst.													Soc. B.																		
135.	dedd	Subst.													Soc. B.																		
136.	dunden	Verb.													Soc. B.																		
137.	löffi	Subst.													Soc. B.																		
138.	wad	Verb.													Psych. B.																		
139.	benden	Verb.													Soc. B.																		
140.	runder	Adverb.													Bez. B.																		
141.	darel	Subst.													Anthr. B.																		
142.	emma	Subst.		*											Anthr. B.														*				
143.	off	Subst.		*											Eth. B.															*			
144.	oben	Adverb.													Bez. B.																		
145.	mmm	Lautgr.													Begriffl. L.																		
146.	ande	Adjekt.													Allg. N.-B.																		
147.	nom	Adverb.							*						Bez. B.																	*	
148.	bod	Subst.		*											Soc. B.														*				
149.	das	Pron.													Allg. N.-B.																		
150.	kapud	Adverb.							*						Physik. B.									*									
151.	uns	Pron.													Allg. N.-B.																		
152.	loch	Subst.													Soc. B.																		
153.	was	Pron.													Allg. N.-B.																		
154.	sneidi	Verb.													Physik. B.																		
155.	nüber	Adverb.													Bez. B.																		

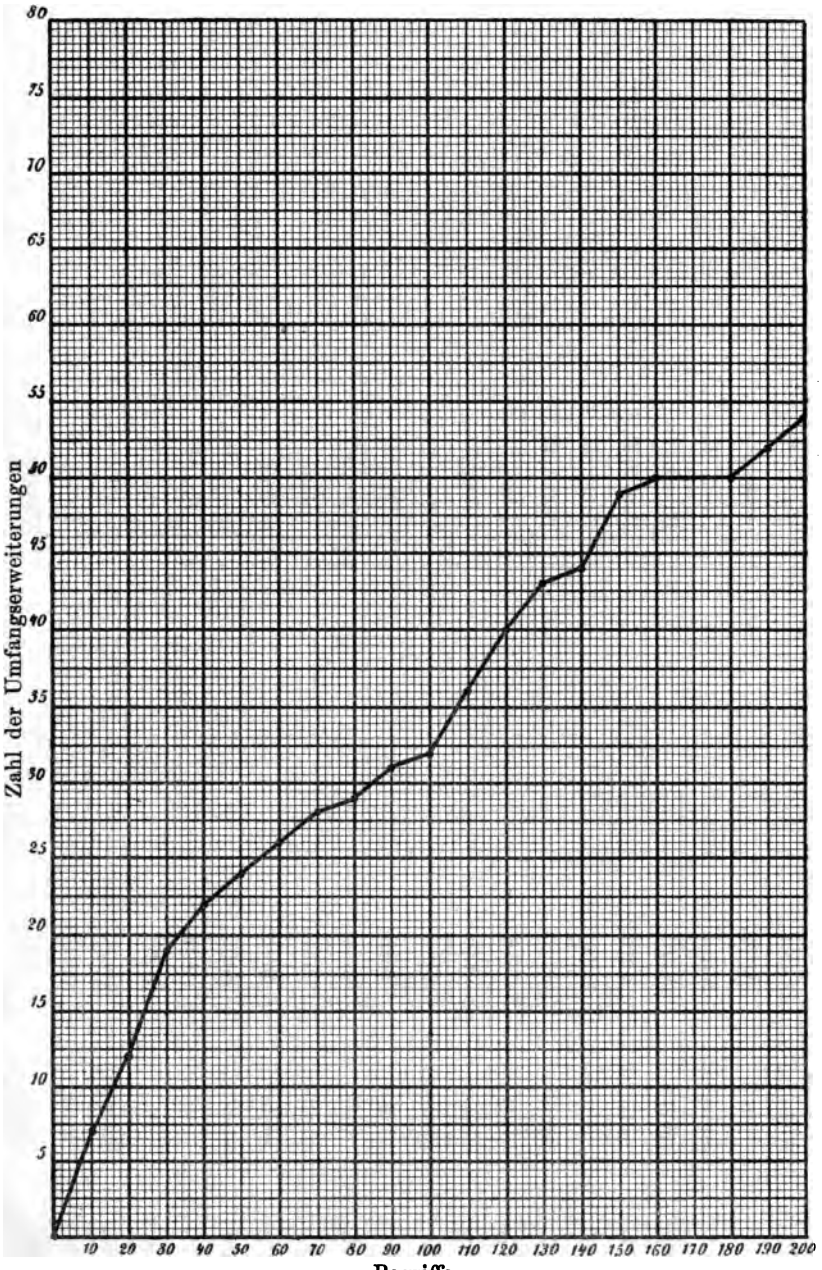
No.	Wort	Analyse nach Wortform und Umfangserweiterung													Analyse nach Wortbedeutung und Umfangserweiterung																		
		begann als	verallgemeinert als												begann als	erweitert als																	
			Laute u. Lautgr.	Subst.	Adjekt.	Pron.	Verb.	Num.	Adverb.	Präp.	Konj.	Artik.	Interj.	Suffixe		Allg. N.-B.	Philos. B.	Math. B.	Physik. B.	Chem. B.	Astron. B.	Geol. B.	Anat. B.	Physiol. B.	Bot. B.	Zool. B.	Anthr. B.	Psych. B.	Ästhet. B.	Eth. B.	Social. B.	Bez. B.	Begriffl. L. u. Lautgr.
156.	bāf und fāf	Adjekt.													Eth. B.																	
157.	leimen	Verb.													Physik. B.																	
158.	mummi	Subst.													Bot. B.																	
159.	nunder	Adv.													Bez. B.																	
160.	auf	Adv.							*						Bez. B.															*		
161.	snidel	Subst.													Soc. B.																	
162.	ompfen	Subst.													Soc. B.																	
163.	pferdi	Subst.													Zool. B.																	
164.	lass	Verb.													Physiol. B.																	
165.	subbe	Subst.													Soc. B.																	
166.	eins	Num.													Math. B.																	
167.	fei	Num.													Math. B.																	
168.	dei	Num.													Math. B.																	
169.	fier	Num.													Math. B.																	
170.	finf	Num.													Math. B.																	
171.	zed	Num.													Math. B.																	
172.	siwen	Num.													Math. B.																	
173.	dūle	Subst.													Anat. B.																	
174.	fĭch	Subst.													Eth. B.																	
175.	nans	Adv.													Bez. B.																	

176.	zu	Adv.													Bez. B.																		
177.	hăden	Adjekt.													Physik. B.																		
178.	dummi	Adjekt.													Psych. B.																		
179.	schåle	Subst.													Bot. B.																		
180.	wasser	Subst.													Chem. B.																		
181.	die	Artik.													Bez. B.																		
182.	schnidder	Subst.		*											Bot. B.										*								
183.	reissen	Verb.													Physik. B.																		
184.	bil	Verb.													Psych. B.																		
185.	saz, minnisaz	Subst.													Zool. B.																		
186.	hundi	Subst.		*											Zool. B.														*				
187.	ford	Adv.													Bez. B.																		
188.	nimmer	Adv.													Bez. B.																		
189.	garden	Subst.													Soc. B.																		
190.	unden	Adv.													Bez. B.																		
191.	sand	Subst.													Geol. B.																		
192.	muschel	Subst.													Zool. B.																		
193.	zeigen	Verb.												*	Psych. B.																	*	
194.	oster-azi	Subst.													Soc. B.																		
195.	her	Adv.													Bez. B.																		
196.	tür	Subst.													Soc. B.																		
197.	michmann	Subst.													Anthr. B.																		
198.	kann	Verb.													Psych. B.																		
199.	sagen	Verb.													Physiol. B.																		
200.	dofi	Subst.		*											Bot. B.										*								

Resultate der Tabelle der Umfangserweiterungen im Tagebuch.

Zahl der Umfangserweiterungen als Curve dargestellt.

Curve der Umfangserweiterungen innerhalb des 1.—200. Begriffes.



Wortform und Umfangserweiterung.

Es sind	von den 200 Begriffen	verallgemeinert als											
		Laute u. Lautgr.	Subst.	Adjekt.	Pron.	Verb.	Num.	Adverb.	Präp.	Konj.	Artik.	Interj.	Suffixe
Laute und Lautgruppen	1,2,9,13,19,25,36,40, 41,42,54,55,88,101, 145	1,2	1, 2, 9, 13, 25, 36									13	
Substantiva	3,4,5,7,14,17,18,20, 21,23,24,26,27,28,29, 30,31,32,34,37,43,44, 45,46,47,48,49,50,51, 53,56,57,58,59,60,61, 63,65,67,71,72,73,75, 78,82,83,84,86,89,90, 92,93,94,95,96,97,98, 100,104,105,106,108, 109,110,111,112,114, 116,118,119,120,122, 123,126,128,129,130, 131,134,135,137,141, 142,143,148,152,158, 161,162,163,165,173, 174,179,180,182,185, 186,189,191,192,194, 196, 197, 200	7, 20, 23, 31	3,4,7,14, 18, 21, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 34, 47, 50, 53, 59, 61, 82, 93, 105,108, 109,111, 116,120, 122,123, 128,131, 142,143, 148,182, 186, 200										
Adjektiva	113, 132, 133, 146, 156, 177, 178												
Pronomina	16, 39, 52, 69, 74, 81, 149, 151, 153				16, 69								
Verba	15, 35, 68, 76, 80, 85, 87, 102, 107, 125, 136, 138, 139, 154, 157, 164, 183, 184, 193, 198, 199		102										
Numeralia	166, 167, 168, 169, 170, 171, 172												
Adverbia	11, 22, 38, 77, 91, 115, 121, 124, 140, 144, 147, 150, 155, 159, 160, 175, 176, 187, 188, 190, 195							115, 147, 150, 160					
Präpositionen	62												
Konjunkt.													
Artikel	64, 103, 181												
Interjekt.	6, 8, 10, 12, 33, 66, 70, 79, 99, 117, 127		6										
Suffixe	80, 81, 193												80,81, 193

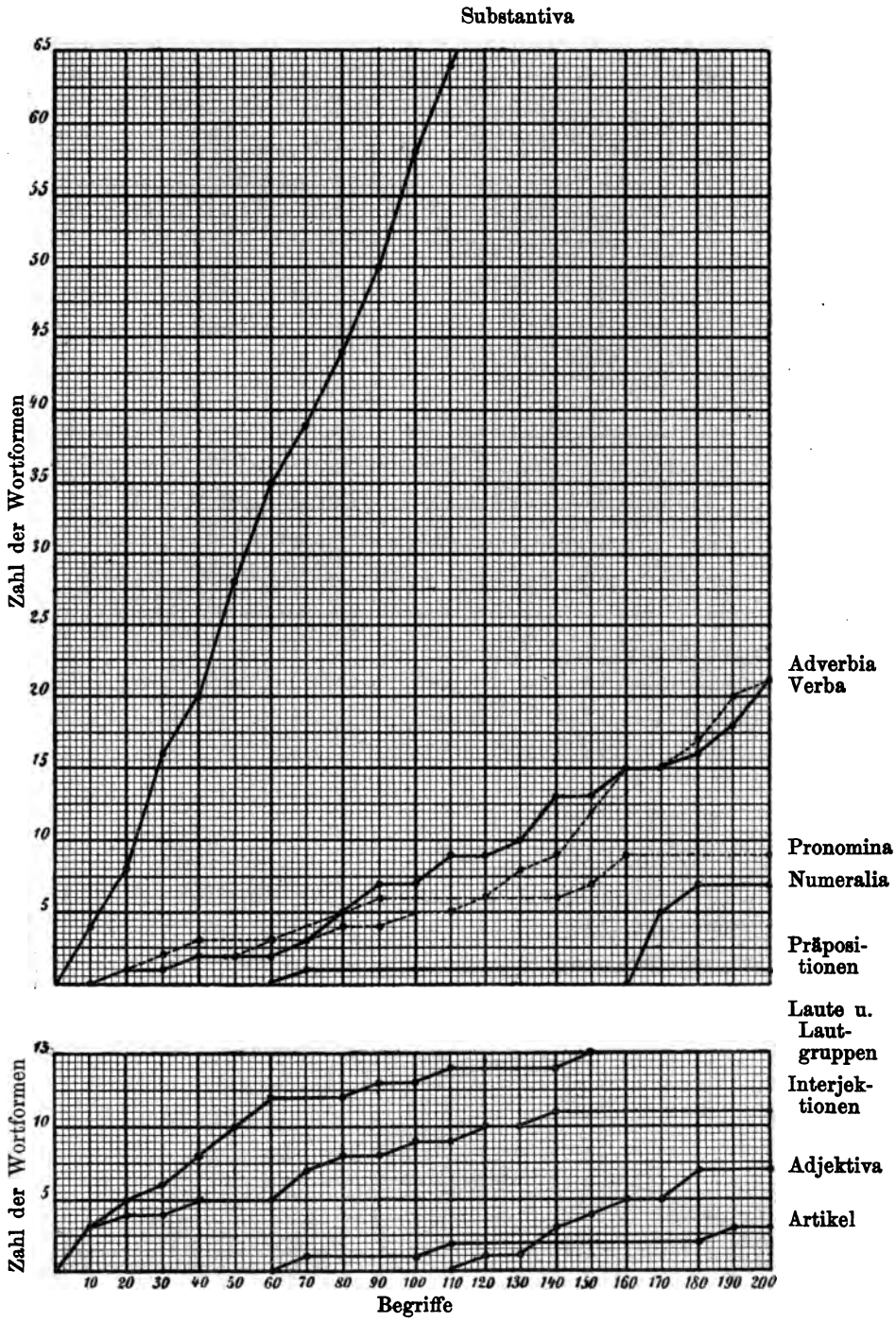
Die Summen dieser Tabelle:

	Zahl	Verallgemeinerungen	%
Laute u. Lautgr.	15	6	40.00
Substantiva	105	37	35.24
Adjektiva	7	—	—
Pronomina	9	2	22.22
Verba	21	1	4.76
Numeralia	7	—	—
Adverbia	21	4	19.05
	185	50	

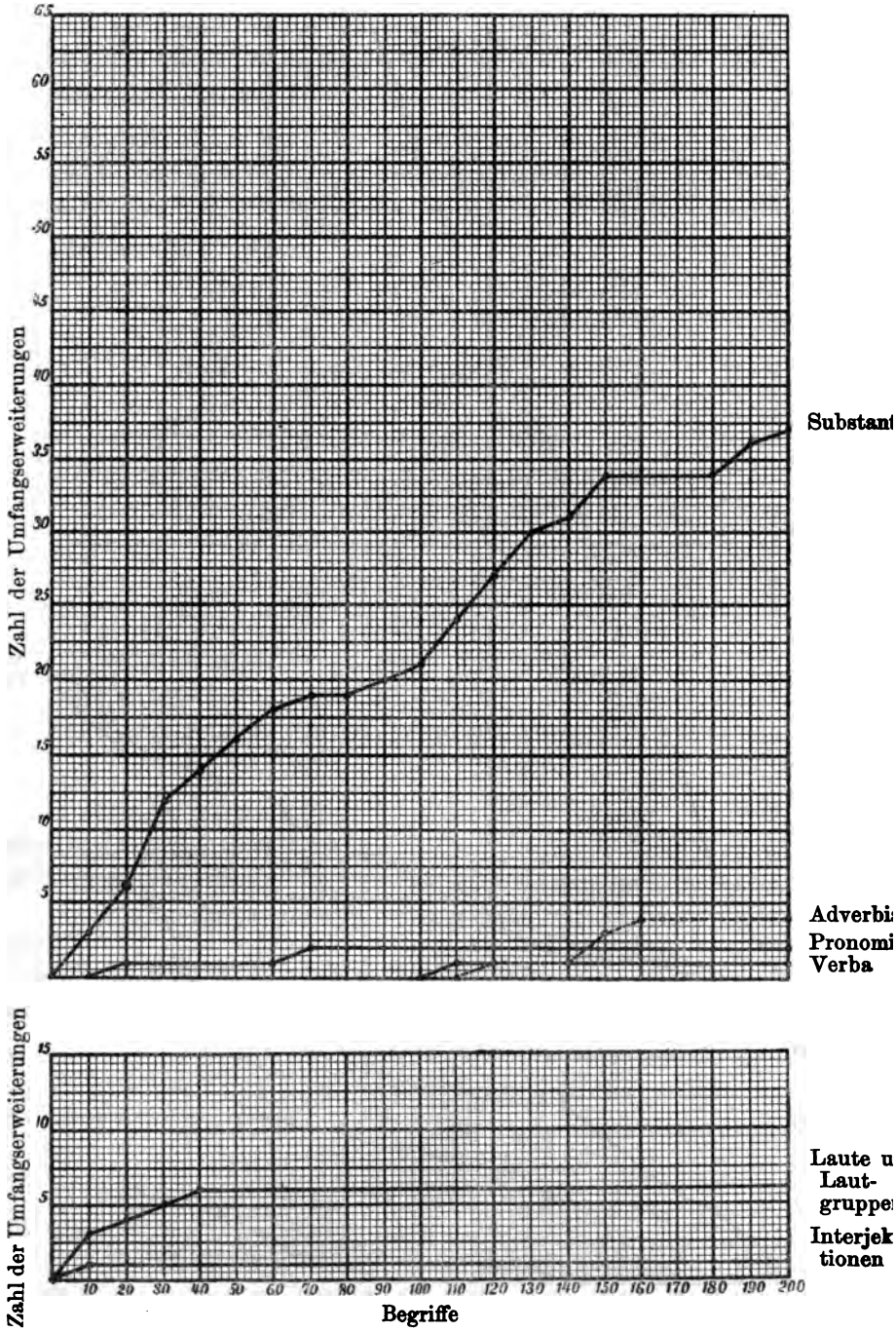
	Zahl	Verallgemeinerungen	%
	185	50	
Präpositionen	1	—	—
Konjunktionen	—	—	—
Artikel	3	—	—
Interjektionen	11	1	9.09
	200	51	
Suffixe		3	
	200	54	

Zu	wurden verallgemeinert	folgende: Laute u. Lautgr.	Subst.	Adjekt.	Pron.	Verb.	Num.	Adverb.	Präp.	Konj.	Artik.	Interj.	Suffixe
Laute und Lautgruppen	1, 2, 7, 20, 23, 31	1, 2	7, 20, 23, 31										
Substantiva	1,2,3,4,6,7,9,13,14, 18,21,23,24,25,26, 29,30,31,34,36,47, 50,53,59,61,82,93, 102,105,108,109, 111,116,120,122, 123,128,131,142, 143,148,182,186, 200	1, 2, 9, 13, 25, 36	3,4,7,14, 18,21,23, 24,26,29, 30,31,34, 47,50,53, 59,61,82, 93,105, 108,109, 111,116, 120,122, 123,128, 131,142, 143,148, 182,186, 200			102						6	
Adjektiva													
Pronomina	16, 69				16, 69								
Verba													
Numeralia													
Adverbia	115, 147, 150, 160							115, 147, 150, 160					
Präpositionen													
Konjunkt.													
Artikel													
Interjekt.	13	13											
Suffixe	80, 81, 193												80,81, 193

Curven der Wortformen innerhalb des 1.—200. Begriffes.



Curven der Verallgemeinerungen von Wortformen innerhalb des 1.—200 Begriffes.



Wortbedeutung und Umfangserweiterung.

Siehe Tabelle Seite 124 und 125.

Die Summen dieser Tabelle:

	Zahl	Verallgemeinerungen	%
Allgem. nennende B.	10	2	20.00
Philosophische / Theologische } B.	2	1	50.00
Mathematische B.	8	—	—
Physikalische B.	8	1	12.50
Chemische B.	2	—	—
Astronomische B.	—	—	—
Geologische / Mineralogische } B.	1	—	—
Anatomische B.	4	—	—
Physiologische B.	7	1	14.28
Botanische B.	5	3	60.00
Zoologische B.	8	5	62.50
Anthropologische B.	27	10	37.04
Psychologische B.	6	1	16.67
Ästhetische B.	3	—	—
Ethische B.	7	1	14.28
Sociale B.	52	16	30.77
Beziehende B. Selbst.	23	3	13.04
Begrifflose Laute und Lautgruppen	27	7	25.92
	200	51	
Beziehende B. Unselbst.		3	
	200	54	

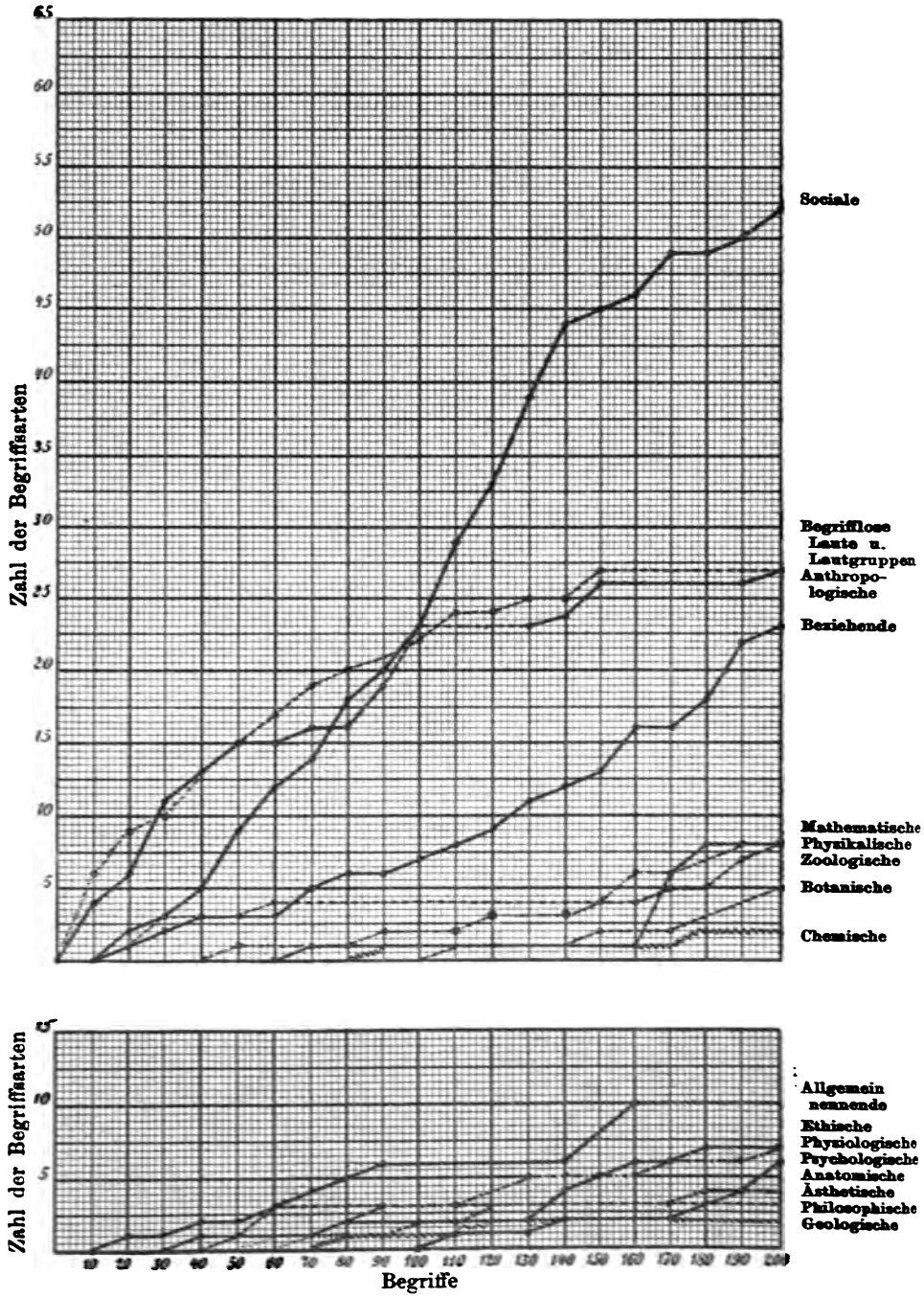
Von Begriffen sind	unter den 200 Begriffen	erweitert als																			
		Allg. N.-B.	Philos. B.	Math. B.	Physik. B.	Chem. B.	Astron. B.	Geol. B.	Anat. B.	Physiol. B.	Bot. B.	Zool. B.	Anthr. B.	Psych. B.	Ästhet. B.	Eth. B.	Social. B.	Bez. B. (Selbst.)	Bez. B. (Unselbst.)	Begriffl. L. u. Lautgr.
Allgemein nennende	16, 39, 52, 69, 74, 81, 146, 149, 151, 153	16, 19																		
Philosophische / Theologische	76, 120															120				
Mathematische	63, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172																			
Physikalische	43, 87, 113, 150, 154, 157, 177, 183									150										
Chemische	86, 180																			
Astronomische																				
Geologische / Mineralogische	191																			
Anatomische	58, 96, 119, 173																			
Physiologische	68, 80, 85, 116, 125, 164, 199					116														
Botanische	108, 158, 179, 182, 200										108, 182, 200									
Zoologische	14, 21, 23, 53, 163, 185, 186, 192											23, 53			14, 21, 23, 186		23			23

Anthropologische	3, 4, 5, 7, 17, 18, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 37, 45, 49, 65, 83, 84, 90, 92, 93, 94, 100, 131, 141, 142, 197												3, 4, 26, 29, 131		3, 7, 18, 24, 93, 131, 142					7
Psychologische	102, 138, 178, 184, 193, 198																102				
Ästhetische	46, 56, 57																				
Ethische	35, 73, 132, 133, 143, 156, 174															143					
Sociale	15, 20, 30, 31, 34, 44, 47, 48, 50, 51, 59, 60, 61, 67, 71, 72, 75, 78, 82, 89, 95, 97, 98, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 118, 122, 123, 126, 128, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 139, 148, 152, 161, 162, 165, 189, 194, 196			47, 61											148		30, 31, 34, 47, 50, 59, 61, 82, 105, 109, 111, 122, 123, 128				20, 31
Beziehende	Selbständige: 11, 22, 38, 62, 64, 77, 91, 103, 115, 121, 124, 140, 144, 155, 159, 160, 175, 176, 181, 187, 188, 190, 195																	115, 147, 160			
	Unselbständige: 80, 81, 193																		80, 81, 193		
Begrifflose Laute und Lautgruppen	1, 2, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 19, 25, 33, 36, 40, 41, 42, 54, 55, 66, 70, 79, 88, 99, 101, 117, 127, 145, 147							13	25		6, 9, 36	1, 2		1, 2, 9		1, 36				1, 2, 13

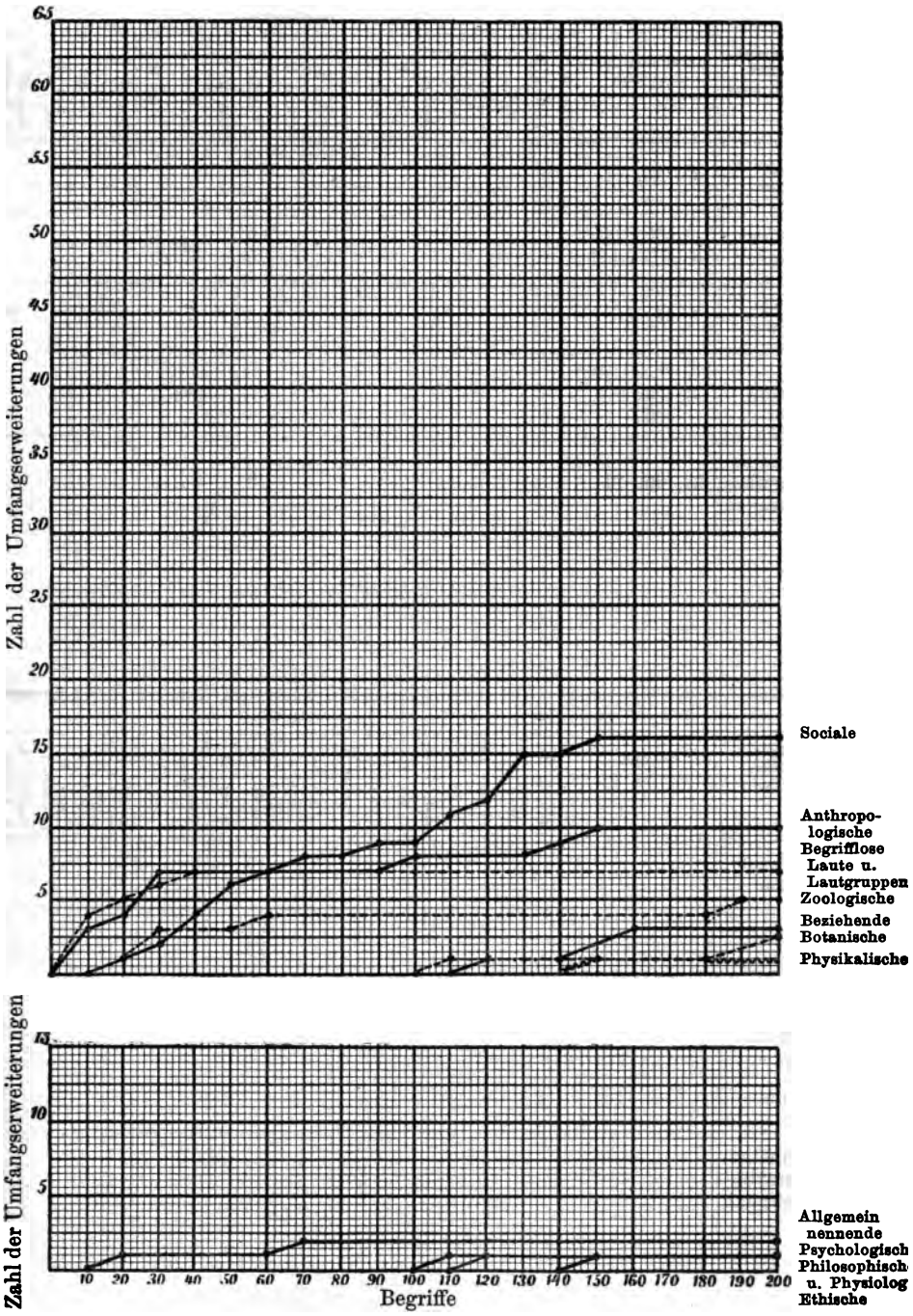
Zu . . . Begriffen	wurden erweitert	folgende																			
		Allg. N.-B.	Philos. B.	Math. B.	Physik. B.	Chem. B.	Astron. B.	Geol. B.	Anat. B.	Physiol. B.	Bot. B.	Zool. B.	Anthr. B.	Psych. B.	Ästhet. B.	Eth. B.	Social. B.	Bez. B. (Selbst.)	Bez. B. (Unselbst.)	Begriffl. L. u. Lautgr.
Allgemein nennende	16, 69	16, 69																		
Philosophische / Theologische																				
Mathematische	47, 61															47, 61			
Physikalische																				
Chemische	116				116															
Astronomische																				
Geologische / Mineralogische																				
Anatomische	13																			13
Physiologische	25, 150				150															25
Botanische	108, 182, 200										108, 182, 200									
Zoologische	6, 9, 23, 36, 53											23, 53								6, 9, 36

Anthropologische	1, 2, 3, 4, 26, 29, 131												3,4,26, 29, 131							1, 2
Psychologische																					
Ästhetische	1, 2, 3, 7, 9, 14, 18, 21, 23, 24, 93, 131, 142, 148, 186											14,21, 23, 186	3, 7, 18, 24, 93, 131, 142				148			1, 2, 9
Ethische	143															143					
Sociale	1, 23, 30, 31, 34, 36, 47, 50, 59, 61, 82, 102, 105, 109, 111, 120, 122, 123, 128		120									23		102			30, 31, 34, 47, 50, 59, 61, 82, 105,109, 111,122, 123, 125			1,36
Beziehende	Selbständige: 115, 147, 160																	115, 147, 160		
	Unselbständige: 80, 81, 193																		80, 81, 193	
Begrifflose Laute und Lautgruppen	1, 2, 7, 13, 20, 23, 31											23	7				20, 31			1, 2, 13

Curven der Begriffsarten innerhalb des 1.—200. Begriffes.



Curven der Umfangserweiterungen von Begriffsarten innerhalb des 1.—200. Begriffes.



Von anthropologischen Begriffen sind	unter den 200 Begriffen	erweitert als																		
		Allg. N.-B.	Philos. B.	Math. B.	Physik. B.	Chem. B.	Astron. B.	Geol. B.	Anat. B.	Physiol. B.	Bot. B.	Zool. B.	Anthr. B.	Psych. B.	Ästhet. B.	Eth. B.	Social. B.	Bez. B. (Selbst.)	Bez. B. (Unselbst.)	Begriffl. L. u. Lautgr.
Der eigene Name	32, 45, 83																			
Familienmitglieder	3,4,5,18,26,37, 65,90,100,141												3,4, 26		3,18					
Dienstpersonal	7, 92, 94														7					7
Fremde	17, 27, 28, 84, 93, 131, 142, 197												131		131, 142					
Allgemeine Personenbezeichnungen	24, 29, 49												29		24					

Zu anthropologischen Begriffen	wurden erweitert	folgende																		
		Allg. N.-B.	Philos. B.	Math. B.	Physik. B.	Chem. B.	Astron. B.	Geol. B.	Anat. B.	Physiol. B.	Bot. B.	Zool. B.	Anthr. B.	Psych. B.	Ästhet. B.	Eth. B.	Social. B.	Bez. B. (Selbst.)	Bez. B. (Unselbst.)	Begriffl. L. u. Lautgr.
Der eigene Name																				
Familienmitglieder	1,2,3,4,26,131												3,4, 26, 131							1,2
Dienstpersonal	29												29							
Fremde																				
Allgemeine Personenbezeichnungen																				

Von socialen Begriffen sind	unter den 200 Begriffen	erweitert als																		
		Allg. N.-B.	Philos. B.	Math. B.	Physik. B.	Chem. B.	Astron. B.	Geol. B.	Anat. B.	Physiol. B.	Bot. B.	Zool. B.	Anthr. B.	Psych. B.	Ästhet. B.	Eth. B.	Social. B.	Bez. B. (Selbst.)	Bez. B. (Unselbst.)	Begriffl. L. u. Lautgr.
Nahrung	30,31,47,50, 51,59,60,61, 72, 82, 123, 126, 128, 129, 136, 161, 165			47, 61													30, 31,47, 50,59, 61,82, 123, 128			31
Kleidung	34,105,112, 118, 162																			
Körperpflege	67, 107																			
Wohnung	189, 196																			
Spielzeug	15, 48, 89, 104,106,194																			
Gegenstände im Hause	44,71,75,78, 95, 97, 98, 109,110,111, 114,122,130, 134,135,137																109, 111, 122			
Fremde Gegenstände	20,148,152,														148					20
Therapie	139																			

Zu socialen Begriffen	wurden erweitert	folgende																		
		Allg. N.-B.	Philos. B.	Math. B.	Physik. B.	Chem. B.	Astron. B.	Geol. B.	Anat. B.	Physiol. B.	Bot. B.	Zool. B.	Anthr. B.	Psych. B.	Ästhet. B.	Eth. B.	Social. B.	Bez. B. (Selbst.)	Bez. B. (Unselbst.)	Begriffl. L. u. Lautgr.
Nahrung	1, 23, 30, 31, 47, 50, 59,82,123, 128											23					30,31, 47,50, 59,82, 123, 128			1
Kleidung	34, 105																34, 105			
Körperpflege																				
Wohnung																				
Spielzeug	36,111,122																111, 122			36
Gegenstände im Hause	61, 102, 109, 120		120											102			61, 109			
Fremde Gegenstände																				
Therapie																				

3. Entwicklung der Wortbedeutung.

Sachvorstellungen.

Wenn das Kind das Licht der Welt erblickt hat und seine Sinnesorgane der Reihe nach in Thätigkeit getreten sind, führen sie seinem Geiste die ersten Eindrücke der Umgebung zu, die wir als Sachvorstellungen kennen gelernt haben. Sie sind bei ihrem ersten Auftreten arm an Inhalt und weit begrenzt (Undifferenzierte Sachvorstellungen), erhalten aber durch die allmähliche Entwicklung der Sinnesorgane einerseits und des Geistes andererseits reichen Inhalt und enge Begrenzung (Differenzierte Sachvorstellung).

Die bedeutendsten Forscher sind für diese schwer beweisbaren, aber naheliegenden Anschauungen gelegentlich eingetreten[1]), ein prinzipieller Beweis dagegen ist noch nirgends versucht worden.

Vor dem Auftreten des Sprechens, zu welcher Zeit die Vorstellungen gerade am undifferenziertesten sein müssen, sind sie einer Klarlegung leider am unzugänglichsten. Doch erlauben wenigstens gewisse typische Verhältnisse ziemlich sichere Rückschlüsse auf den allgemeinen psychischen Thatbestand. So blickte Sigismunds[2]) nicht ganz einjähriger Knabe, um ein optisches Beispiel zuerst anzuführen, als ihm sein Vater einen Auerhahn zeigte und „Vogel“ sagte, nach einer Schleiereule auf einer andern Seite des Zimmers. Im Hinblick auf die spät auftretende, von einigen zu dieser Zeit absolut nicht gegebenen Umständen abhängige Entstehung von Allgemeinbegriffen, ist es ganz ausgeschlossen, dass das Kind, wie sein Vater und Preyer[3]) meinen, einen (Allgemein-)Begriff „Vogel“ gebildet habe und durch die Nennung des Wortes „Vogel“ veranlasst worden sei, vom Auerhahn auf die Schleiereule zu blicken. Auch wird das Kind kaum so viele Vögel gesehen haben, um selbst nur eine Allgemeinvorstellung „Vogel“

---

[1]) Schopenhauer, Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde. Ausgabe von Grisebach. S. 88. Geiger, Der Ursprung der Sprache. S. 73. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 4. Aufl. S. 302. Grundriss der Psychologie. 3. Aufl. S. 338. Preyer, Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 293, 301. Die geistige Entwickelung in der ersten Kindheit. S. 114 ff., 128. Sully, Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 61. Teacher's Handbook of Psychology. Deutsche Ausgabe. S. 241.

[2]) Kind und Welt. Ausgabe von Chr. Ufer. 2. Aufl. S. 83.

[3]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 293.

besessen zu haben. Vielmehr wird man annehmen müssen, dass das Kind überhaupt nur eine sehr unvollkommene, vielleicht umrissartige, Vorstellung vom Auerhahn wie von der Schleiereule gebildet hatte, so dass die Vorstellung der letzteren leicht an die Stelle der ersteren treten konnte. Auch bei den akustischen Vorstellungen lässt sich das gleiche beobachten. Die Wortvorstellungen sind zwar in der Theorie den Sachvorstellungen gegenübergestellt, aber zweifellos, soweit die Worte akustische Objekte sind, selbst als Sachvorstellungen zu betrachten und unterliegen auch dem gleichen Gesetze wie diese. Da nun das Kind lange bevor es selbst spricht, gesprochene Worte verstehen kann, vermögen wir durch ein einfaches Experiment den Nachweis zu führen, dass das Kind von den verstandenen Worten nur eine sehr unvollständige Vorstellung hat: Ein Kind, welches auf die Frage: „Wie gross ist das Kind?“ das Händchen über den Kopf hält, thut dasselbe, auch wenn man nur fragt „wie ooss“ und „wie oo“, eben weil es von dem gesprochenen Worte „gross“ nur die Vorstellung „oo“ hat. Es ist klar, dass ein bedeutender Teil der Umgestaltungen bei der später erfolgenden selbständigen Aussprache der Wörter nur auf die undifferenzierte Vorstellung vom Wort zurückzuführen ist. Ein andersartiges sehr interessantes Beispiel, bei welchem das Gefühl eine Rolle spielt, erzählt Preyer.[1]) Das reflektorische Hinfahren nach dem Kopfe bei einem im ersten Halbjahre mit juckenden Hautausschlägen behafteten Kinde hatte eine eigentümliche Association zur weiteren Folge. Als nämlich das Ekzem sich ganz verloren hatte, blieb doch die Erhebung der Arme mit dem Hinfahren der Hände gegen den Kopf bestehen und zeigte sich jedesmal, wenn dem Kinde irgend etwas unangenehm entgegentrat, wenn es sich ablehnend verhielt, etwa nicht mehr spielen mochte. Richtig bemerkt hierzu Preyer, dass jene Bewegung früher regelmässig bei dem unangenehmen Hautgefühl am Kopf ausgeführt ward, jetzt zwar letzteres fehle, die Bewegung aber mit dem Merkmal „unangenehm“ jenes Gefühls so fest verknüpft sei, dass sie, auch wenn irgend etwas anderes mit demselben Merkmal auftritt, ausgeführt wird (im neunten Monat). Gefühl und Vorstellung ist eben hier als undifferenziertes Ganzes mit der Bewegung associiert und an die Stelle dieser Vorstellung kann jede andere treten, die das Gefühl auszulösen vermag. Ferner erwähnt Oltuszewski[2]) das

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 147 ff.

[2]) Die Entwickelung der Sprache beim Kinde. S. 11.

Greifen des Rauches im 16. Monat, das Riechen gemalter Blumen eines Schildes am gegenüberstehenden Haus, welche wie das bekannte Greifen der Tragkinder nach dem Mond der undifferenzierten Raumvorstellung zuzuschreiben sind.

Die zur Differenzierung der Vorstellungen nötige Zeit ist teils allgemein, teils individuell verschieden. Ein Teil wird sehr früh im Lauf der ersten Monate, ein Teil erst sehr spät in der Sprachzeit differenziert. Dies glaube ich aus dem Charakter gewisser Wortverallgemeinerungen schliessen zu dürfen. Ein optisches Beispiel dieser Art lieferte Louise, welche, obwohl ihr seit dem 653. Tage das Wort *habi* bez. *abi* zur Verfügung stand, am 784. Tage einen sog. Lederapfel *dofi* (Kartoffel) nannte, woran nicht Wortmangel, sondern lediglich fehlendes Unterscheidungsvermögen die Schuld trägt. Ein akustisches Beispiel lieferte sie, als sie das Wort *huhu* auf einen Hund übertrug, weil er bellte, und auf Rindvieh, weil es brüllte. Nur das undeutliche Hören konnte das Kind zur Identifizierung solcher verschiedenartiger Schalllaute verleiten. Preyer[1]) wies auch darauf hin, dass die bei Kindern häufigen Wortverwechselungen von *auf* und *herab*, *warm* und *kalt*, *zu viel* und *zu wenig*, *nein* und *ja*, *ich* und *du* u. a.[2]) auf der Verknüpfung mit ganz undifferenzierten Bedeutungsvorstellungen beruhen, dass das Kind eine Ahnung habe, dass Gegensätze nur die Endglieder ein und derselben Begriffsreihe seien, und stellte sie direkt in Parallele zu dem von Abel entdeckten Gegensinn der Urworte. Noch heute heisst im Chinesischen lun „in Ordnung bringen“ und „in Unordnung bringen“, yé „zufrieden sein“ und „unzufrieden sein“. Ein statistischer Beweis für die Existenz undifferenzierter Vorstellungen könnte erbracht werden, wenn spät sprechen lernende Kinder weniger, früh lernende mehr Verallgemeinerungen aufzuweisen hätten, weil bei höherem Alter die Differenzierung so weit fortgeschritten sein müsste, dass ein Ausfall von Verallgemeinerungen bedingt wird. Weitere Beweise suche ich in gewissen Eigentümlichkeiten der Kinderzeichnungen, wie der Inkonstanz der Beinzahl in Tierbildern.[3]) Schliesslich werden die meisten Erscheinungen der Aussenwelt für den Menschen überhaupt nie differenzierte Vorstellungen. So führen die Sinnesorgane dem Laien wie dem Forscher am Mikroskope physiologisch alle Details zu, geistig aber nimmt jener nichts wahr, während nur dieser durch

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 293.

[2]) Vgl. Wortbedeutung S. 146.

[3]) Vgl. Anhang S. 160 f.

das vorausgehende aufmerksame Studium seine Vorstellungen von den Präparaten differenziert hat und beim Besehen mit Hülfe der Apperceptionsmassen alle Details wahrzunehmen vermag.

Aus den differenzierten Sachvorstellungen, die wir im folgenden einfach Sachvorstellungen und nach der Association mit Worten Bedeutungsvorstellungen oder auch bloss Vorstellungen heissen werden, entstehen — ob durch Abschleifung oder sonstwie kann man nicht angeben — allgemeine Sachvorstellungen (allgemeine Bedeutungsvorstellungen, allgemeine Vorstellungen).

Die Sachvorstellungen associieren und reproducieren sich untereinander, worin das Grundprinzip des Denkens zu suchen ist. Weil diese Erscheinungen erst das Erlernen der Worte zum Bedürfnis erheben, ist ihr Auftreten auch die grundlegende Vorbedingung für das Auftreten der Sprache. Von geringen Beobachtungen abgesehen, sind sie aber leider erst vermittelst letzterer genauer erforschbar und finden dann ihre Darstellung in der (S. 144) wiedergegebenen Tabelle der Reproduktionen.

Wortvorstellungen.

Die Wortvorstellungen haben in der „Entwicklung der Wortform“ ihre Erörterung gefunden.

Association von Wort- und Sachvorstellungen (Bedeutungsvorstellungen). (Erwerbung der Wortbedeutung.)

Als Preyers[1]) Knabe im 13. Monat auf die Frage: „Wie gross ist das Kind?“ die Ärmchen emporhielt, hatte eine wichtige Phase seiner geistigen Entwicklung begonnen: Ohne dass das Kind Worte sprach, war eine Wortvorstellung mit einer Sachvorstellung associiert worden, und wenn Preyer das Wort Begriff im vorsprachlichen Stadium nicht auf Vorstellungen überhaupt, sondern nur auf die Bedeutung dieser ungesprochenen Worte übertragen hätte, würde er ungeachtet dessen, dass auch Teile des Wortes, wie „ooss“ und „oo“ die nämliche Wirkung erzeugten, im Recht gewesen sein, weil Begriffe im weitesten Sinne nichts als die reine Wortbedeutung darstellen. Unter dem Einfluss seiner falschen Anschauung von Vorstellung und Begriff aber hat er an eine solche Scheidung überhaupt nicht gedacht.

Ganz im Gegensatz zu dieser Erscheinung machen die Kinder,

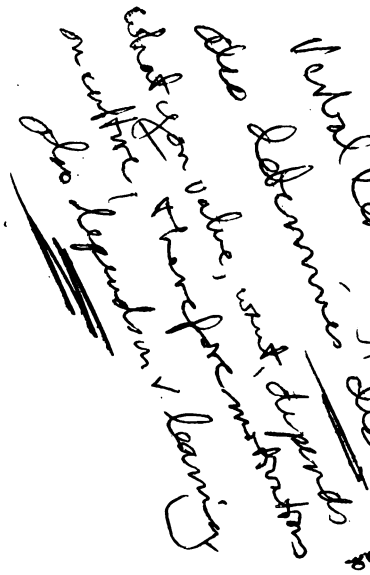
[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 317.

wenn ihr Sprachorgan nach dem Auftreten der Sprache eine hinreichende Übung erworben hat, eine Zeit durch, in der sie alle Worte, die sie hören, wiederholen (Echosprache, Echolalie), aber nicht im Gedächtnis behalten oder, wie Louise die Zahlwörter, in einer Weise gebrauchen, dass der Mangel einer zu ihnen gehörigen bestimmteren Vorstellung klar ersichtlich ist. Hier ist das Vermögen des Sprachorgans, Worte nachzubilden, dem Vermögen des Geistes, Verknüpfungen zwischen ihnen und Vorstellungen herzustellen, vorausgeeilt und das Kind muss die Worte daher entweder wieder vergessen oder bedeutungslos gebrauchen. Dass hier, trotzdem das Wort gesprochen wird, von Wortbedeutung oder Begriff nicht die Rede sein kann, geht aus dem Begriff des Begriffes ohne weiteres hervor.

Wir erfassen demnach das Wesen der psychologischen Entwicklung des Begriffs in der Verknüpfung der Wortvorstellung mit der Sachvorstellung (Bedeutungsvorstellung) und die Untersuchung der Erwerbung der Wortbedeutung besteht daher im wesentlichen in dem Aufsuchen jener Prozesse, welche die Verknüpfungen der Wort- und Sachvorstellungen zu bewerkstelligen vermögen. Deren vermag ich folgende zu unterscheiden:

I. Stufe. Die Verknüpfung von Wortvorstellung und Sachvorstellung wird als einfache Association herbeigeführt. Diese kann in der Muttersprache
   1. gebräuchlich,
   2. ungebräuchlich (wie Verallgemeinerungen, Verwechslungen) sein.

   Die Association kann mehrfacher Art sein:
   a. Die Association der Wortvorstellung mit der Sachvorstellung bildet sich unmittelbar auf Grund der Contiguität, d. h. des Zusammengegebenseins im Bewusstsein.
      α. Im Kind entsteht die Association spontan, wenn sich z. B. Lallworte wie *mammamm*, *babab* mit den Vorstellungen von herbeieilenden Personen, von dargereichter Nahrung u. a. verknüpfen, wobei man drei Stadien unterscheiden kann. Im ersten schreit das Kind, worauf Personen kommen und Nahrung reichen, im zweiten, damit Personen kommen und Nahrung reichen, im dritten, um Personen und Nahrung zu rufen.
      β. Die Erzieher stiften durch Vorsagen, verbunden mit hinweisender Gebärde, auf künstlichem Wege die Association.



allwörter eine Bedeutung, indem
elst der vom Kinde wahrscheinlich
isenden Gebärde mit bestimmten
g bringt (z. B. *dada*, welches
isende Bedeutung hat). Das
seinen Lallwörtern ähnlich
er Erzieher auf obige Weise
ungen brachte, nachahmen
es Kerlchen", Louisens
aber erhalten alle Wort-
on Worten der Mutter-
ng des Erziehers die erste
n Kind in der Folgezeit spontan
emeinerung erweitert werden kann, dann
urch die Erzieher wiederum im Sinne der Mutter-
sprache korrigiert wird. So werden besonders die anfangs vom Kinde sehr vieldeutig gebrauchten Lallwörter *mammamm* und *babab* durch Korrektur der Erzieher später in einer jeweils der betreffenden Muttersprache geläufigen Form auf die beiden Erzeuger beschränkt. Wenn Wundt u. a. diese Art der Bedeutungserwerbung allein gelten lassen wollen, haben sie die Existenz der vorigen und der folgenden Arten nicht beachtet.

b. Die Association der Wortvorstellung mit der Sachvorstellung bildet sich mittelbar auf Grund einer mit beiden im Associations- bez. Reproduktionsverhältnis stehenden Sachvorstellung. Hierher gehören alle Worte, welche durch Verallgemeinerung eine erweiterte Bedeutung erfahren haben, wie z. B. Louise am 468. Tage *deda* (Wortvorstellung a), welches die Tante bedeutete (Sachvorstellung b), auf ihre beiden Vettern (dem b ähnliche Sachvorstellungen b_1 und b_2) übertrug, wobei b jene Sachvorstellung ist, die mit a associiert ist.

II. Stufe. Die Verknüpfung von Wortvorstellung und Sachvorstellung wird durch ein Gewebe von Associationen und Reproduktionen, d. h. durch einen komplizierteren Denkprozess herbeigeführt. Sie ist mit einer Neubildung von Wörtern verbunden, welche

α. in der Muttersprache auch gebildet werden. Deren Bedeutung kann in der Muttersprache

1. gebräuchlich,
2. ungebräuchlich sein.

β. in der Muttersprache nicht gebildet werden.

Die Association kann mehrfacher Art sein. Die folgenden Analysen haben jedoch nur schematischen Charakter, da in den einzelnen Fällen stets noch eine Anzahl Nebenassociationen und -reproduktionen eine Rolle spielen.

a. Für eine vorhandene Sachvorstellung wird eine noch nicht vorhandene Wortvorstellung von einer vorhandenen Wortvorstellung abgeleitet und mit ihr verknüpft. Auf diese Weise entsteht die Bedeutung aller durch Ableitung gebildeten Wörter, wie z. B. Louise am 636. Tage zur Bezeichnung des Schnees (Sachvorstellung a) von der vorhandenen Wortvorstellung *schneit* (Wortvorstellung b) die nicht vorhandene *schnei* (Wortvorstellung b_1) ableitete und b_1 mit a associierte.

b. Für eine vorhandene Sachvorstellung werden auf Grund ihrer Eigenschaften oder Beziehungen meistens zwei Wortvorstellungen ausgelöst, zusammengesetzt und mit ihr verknüpft. Auf diese Weise entsteht die Bedeutung aller durch Zusammensetzung gebildeten Wörter, wie z. B. Oskar mit ca. 500 Tagen angesichts eines in einer Wiese liegenden Ziegenkotes (Sachvorstellung a) die Worte *grasblumen* (Wortvorstellung b) und *knicker* (Wortvorstellung c) reproduzierte, beide unter sich zu *grasblumenknicker* (Wortvorstellung bc) verband und das Gefüge mit a associierte.

c. Die synonymen Wortvorstellungen I und II verschmelzen zu einer neuen Wortvorstellung III, mit welcher die zu I und II gehörige Sachvorstellung verknüpft wird. Auf diese Weise entsteht die Bedeutung aller durch Kontamination gebildeten Wörter, wie z. B. in Kebers Beispiel Tornister (I) und Felleisen (II) zu *fellnister* (III) verschmelzen und mit der zu I und II gehörigen Sachvorstellung associiert werden.

d. Eine gehörte Wortvorstellung I mit unbekannter Bedeutung reproduziert durch ihren Wortklang eine Wortvorstellung II mit bekannter Bedeutung und die mit II verknüpfte Sachvorstellung wird auch mit I verknüpft. Auf diese Weise entsteht die Bedeutung aller durch Etymologie gebildeten Wörter, wie z. B. Sophie am 1731. Tage, als sie einen Bierzipfel gezeigt und benannt (I) bekam, das ähnlich

klingende *bierfilzerl* (II) reproduzierte und mit I verknüpfte. Doch können hier, wenn zugleich Wortumgestaltungen vorgenommen werden, die Verhältnisse bisweilen sehr kompliziert sein.

Die erworbene Wortbedeutung ist beim Kind zunächst nicht durchweg konstant. Die später zu erörternden Umfangsverengerungen und Umfangserweiterungen der Begriffe sind im Gegenteil ein fortwährend zum Bedeutungswandel treibendes Motiv und es wurde oben bereits gelegentlich der Besprechung fortgesetzten Lautwandels ein Beispiel gegeben, mit dem auch ein Bedeutungswandel eng verknüpft war. Ältere selbstgeschaffene Wörter werden nach einiger Zeit vom Kind ganz aufgegeben und durch die gebräuchlichen der Muttersprache ersetzt. Alles dies sind Erscheinungen, wie sie auch in den Volkssprachen längst bekannt sind.

Nachdem ich nun die Entwicklung der Wortform und die Erwerbung der Wortbedeutung beim Kinde ausführlich klargelegt habe, erscheint auch die Erwerbung der Ursprache durch das Menschengeschlecht in einem neuen Lichte. Man kommt zwar auf diesem Wege über bisher bestehende Theorien nicht hinaus, doch werden diese in interessanter Weise psychologisch vertieft und damit in gewissem Sinne wahrscheinlicher gemacht.

Durch Übertragung der Sprachentwicklung des Kindes auf die des Urmenschen erhalten wir unter Berücksichtigung gewisser ontogenetischer Verhältnisse etwa folgendes Bild: Affekte, wie sie die Wildnis, in welcher der Urmensch hauste, nur zu reichlich veranlassen konnte, führten ihn zunächst zu spontanen Stimmreaktionen (Schreireflexen) vermittelst seiner Lalllaute, Lauten oder Lautgruppen, mit denen das Kind heute noch sprachübend und zum Ausdruck seiner Gefühle beginnt, welche damals wie heute nach den einfachsten Associationsgesetzen einerseits mit dem im Affekt enthaltenen Gefühl, andererseits aber auch mit der den Affekt veranlassenden Vorstellung verknüpft wurden, so dass die beiden letzteren, so oft sie wieder eintraten oder so oft auch nur an sie gedacht wurde, jene Laute oder Lautgruppen wieder zu reproduzieren vermochten. Die Undifferenziertheit der Vorstellungen und Gefühle machte wenige Laute und Lautgruppen zum Ausdruck aller genügend, gerade so wie heute noch das Kind mit wenigen Worten, unter denen in der ersten Zeit Interjektionen eine besondere Rolle spielen, ausserordentlich viel bezeichnet. Dies ist auch der Inhalt der Ah-Ah- oder Interjektionstheorie. Bald mag aber auch der Urmensch zwischen den Worten seines

geringen Wortschatzes und gewissen Tönen der organischen wie anorganischen Natur Ähnlichkeiten entdeckt haben und auf diesem Wege zu weiterer Verallgemeinerung seiner Worte veranlasst worden sein, ganz wie wir das Kind durch Entdeckung einer Ähnlichkeit von Vorstellungen ein Wort verallgemeinern sahen. Weitere Übung befähigte ihn dann diese Töne, wenn sie sich noch nicht unter seinen Ausdrucksmitteln befanden, selbst nachzuahmen, wodurch eine durch die Entstehung bereits bedingte Association stattfand. Das Wort aber konnte selbstverständlich in obengedachtem Sinne wieder weiter verallgemeinert werden. Gerade so bilden sich auch heute noch die Kinder, doch selten selbständig, eine Reihe von onomatopoetischen Wörtern und verknüpfen sie mit der jeweils zugehörigen Vorstellung. Dies ist auch der Inhalt der Wau-Wau- oder Onomatopoetischen Theorie. Später mag noch die absichtliche Worterfindung, den kindlichen Wortmedaillen entsprechend, hinzugetreten sein.

Dass das Kind diesen Entwicklungsgang nicht in seiner einstigen Ursprünglichkeit wiederholt, ist selbstverständlich, denn während von dem Urmenschen mit schöpferischer Kraft erst alles zu schaffen war, liegt dem Kinde heute das schon Geschaffene zur an sich leichteren Nachahmung vor. Gleichwohl ist ihm aber von jener schöpferischen Kraft noch ein letzter Rest vererbt geblieben und während die Bewältigung des vorgefundenen Stoffes seinen Geist aufs eifrigste beschäftigt, blickt hier und da noch der Rest eigenen ursprünglichen Schaffens des Menschengeistes charakteristisch durch und liefert der Forschung einen unersetzlichen Schlüssel zum Rückschluss auf längst entschwundene Zeiten.

Wortbedeutung (Begriff).

I. Allgemeine Merkmale der Begriffe.

Wie alles muss das ohne Erfahrung geborene Kind auch die Merkmale der Begriffe erst erlernen, deren Grenzen ihm mit den Begriffen selbst noch nicht gegeben sind und im Anfang den umfassendsten Schwankungen nach allen Seiten unterliegen.

Wesentliche und unwesentliche Merkmale unterscheidet das Kind nicht. Die zufälligsten Begleiterscheinungen können ihm Hauptmerkmal am Begriff sein, wie wenn für Erna N. seit dem 1633. Tage der Begriff der Grossmutter am Aufsetzen einer Haube hängt.

Inhalt und Umfang der Begriffe ist für das Kind lange Zeit eine Quelle schwerer Konflikte. An ihnen rüttelt das Kind wie an

wenig anderem und lässt die Begriffe ihre Klarheit und Deutlichkeit völlig einbüssen.

Der Inhalt der Begriffe ist im Verhältnis zur Muttersprache entweder richtig, zu arm oder zu reich. Richtiger Inhalt tritt zwar schon bald aber niemals zuerst auf. Der Inhalt der ersten Begriffe ist meistens zu arm. Das *babab* der Kinder beispielsweise ist anfangs meistens durch eine undifferenzierte Menschengestalt überhaupt repräsentiert, und der geistige Fortschritt des Kindes ist schon sehr bedeutend, wenn das Wort auf Menschen mit tiefer Stimme oder einem Bart beschränkt wird. Noch die Beschreibungen älterer Kinder deuten oft einen sehr armen Inhalt des beschriebenen Begriffs an. Was das Schulkind von einer Rose, einem Hunde zu sagen weiss, ist oft nichts als eine Anzahl Klassenmerkmale, die gerade so gut auf irgend eine andere Blume oder ein anderes Säugetier würden passen können. Der Inhalt aller dieser Begriffe ist im Verhältnis zur Muttersprache zu arm, denn es fehlen ihnen wesentliche Merkmale, vermöge deren sie auf die ihm zugehörigen Objekte allein beschränkt bleiben müssten. Schon bald tritt aber auch der Gegensatz zu ihnen auf, Begriffe zu reichen Inhalts, wie wenn *medi* nur zur Bezeichnung der Schwestern Verwendung findet. Hier giebt das Kind dem Begriffe so viele wesentliche Merkmale, dass es auf bedeutend weniger Objekte angewendet werden darf, als die Muttersprache zu thun pflegt.

Im umgekehrten Verhältnis zum jeweiligen Inhalt steht der Umfang. Wo der Inhalt richtig ist, ist auch der Umfang richtig, wo der Inhalt zu arm ist, wird der Umfang zu weit, wo der Inhalt zu reich ist, wird der Umfang zu eng.

Richtiger Umfang liegt vor, wenn das Kind ein Wort genau für jene Objekte verwendet, für welche auch die Muttersprache seinen Gebrauch pflegt.

Umfangsverengerungen (Wortbeschränkungen) betreffen die Allgemeinbegriffe der Muttersprache, solange deren Bildung noch nicht vollzogen ist. Sie stellen eine teilweise oder gänzliche Reduzierung des Umfangs der Allgemeinbegriffe dar und bestehen in der Ausdehnung eines von der Muttersprache für eine Anzahl von Objekten verwendeten Wortes auf eine geringere Zahl oder nur ein einziges. Aus Louisens Urbegriffen *mammamm*, *babab*, *deda* klärten sich, indem die Umfangserweiterungen dieser Begriffe immer seltener wurden, die Einzelbegriffe *mama*, *baba*, *tanden* heraus, welchen sich später noch das auf zwei Schwestern beschränkte *medi* und das zum Einzelbegriff für eine Bauersfrau gewordene *mudi*

zugesellten. Diese Wörter bezeichneten noch nicht Mamas, Väter, Tanten, Mädchen, Mütter überhaupt, sondern nur die Mutter, den Vater, die Tante, die Schwestern, die Bauersfrau, welche der eigenen engern Umgebung angehörten. Die Korrektur dieser Umfangsverengerungen geschieht, wenn das Kind durch Analyse und Vergleichung zwischen diesen Objekten und anderen Ähnlichkeiten entdeckt, die zu einer weitergehenden Verwendung des Worts führen. Diese Verallgemeinerungen können richtig sein, dann wird ein gebräuchlicher Allgemeinbegriff erhalten, oder falsch, dann erhalten wir ein Produkt, welches wir den nachfolgenden Umfangserweiterungen zuzurechnen haben. Dieses ist der Fall, wenn Louise vereinzelt *mama* für die Tante, *baba* für den Onkel, *mudi* für die Kinderfrau verwendet, für Personen, welche zur Zeit dieser Benennungen psychisch nachweisbar schon längst als eigene Individuen scharf unterschieden worden sind.

Die Ursache der Umfangsverengerungen ist der durch Erfahrungslosigkeit bedingte Mangel an Allgemeinbegriffen. Das Kind hat bisher nur Einzelvorstellungen seiner eigenen engern Umgebung erhalten und konnte noch nichts als Associationen zwischen diesen und ihnen entsprechenden Worten bilden.

Umfangserweiterungen (Wortverallgemeinerungen) betreffen Einzel- und Allgemeinbegriffe der Muttersprache und Begriffe verengerten Umfangs der Kindersprache. Sie stellen eine auf dem Wege der Reproduktion vor sich gehende ungebräuchliche Einbeziehung von Bedeutungsvorstellungen in den Umfang eines Begriffs der Muttersprache dar und bestehen in der Anwendung eines Worts auf einen Gegenstand, eine Eigenschaft, einen Zustand oder eine Beziehung, für welche die Muttersprache es nicht zu gebrauchen pflegt. So hat Louise das Wort *te* (Thee) auch auf ein anderes Getränk, nämlich Kaffee, und von diesem sogar auf die Kaffeemaschine übertragen, auf Objekte, welche die Muttersprache niemals unter diesem Wort begreift.

Die Zahl der auf die ersten 200 Begriffe Louisens treffenden Umfangserweiterungen ist 54. Die anfangs schroff aufsteigende, allmählich flacher verlaufende Kurve führt charakteristisch die allmähliche Abnahme der Umfangserweiterungen mit dem Wachstum der Begriffszahl vor Augen.

Aus den Tabellen und Kurven, welche das Verhältnis zwischen Wortform und Umfangserweiterung darstellen, ersieht man zunächst die Gesamtsumme der einzelnen Wortformen und ihrer Verallgemeinerungen. Innerhalb der eigenen Wortform

werden 42 Worte verallgemeinert, ausserhalb 9 Worte, innerhalb und ausserhalb 3 Worte. Die Verallgemeinerung innerhalb der gleichen Wortform ist daher ungleich am stärksten, weil eben eine Wortform, wie z. B. ein Substantiv, viel leichter wieder auf ihresgleichen, also wieder auf ein Substantiv, als auf eine andere, z. B. auf ein Verbum, übertragen wird. In Summa werden Substantiva am stärksten verallgemeinert, welchen der Reihe nach Laute und Lautgruppen, Adverbia, Pronomina, Verba und Interjektionen folgen, während die Adjektiva, Numeralia, Präpositionen, Konjunktionen und Artikel bis zum zeitlichen Endpunkt der Statistik nicht verallgemeinert wurden, die Verallgemeinerungen in Prozent der Gesamtzahl aber ergeben eine Verschiebung der Verhältnisse zur Reihenfolge Laute, Substantiva, Pronomina, Adverbia, Interjektionen und Verba. Hier sind die Prozentsätze das Belehrende. Dass die Laute mit ihrer Neigung, durch Association auf Objekte übertragen zu werden, obenan stehen ist klar, ebenso dass die Substantiva mit ihnen um den Rang streiten, weil sie ausnahmslos in dieser Zeit Wahrnehmbares bezeichnend leicht infolge Reproduktionen übertragen werden können. Die andern Redeteile, die alle mehr oder minder abstrakte Verhältnisse bezeichnen, werden um so geringer oder gar nicht verallgemeinert, je mehr sie sich auf abstrakte Verhältnisse beziehen.

Aus den Tabellen und Kurven, welche das Verhältnis zwischen Wortbedeutung und Umfangserweiterung darstellen, ersieht man zunächst wie oben die Gesamtsumme der einzelnen Begriffsarten und ihrer Umfangserweiterungen. Innerhalb der eigenen Begriffsart werden 25 Begriffe erweitert, ausserhalb 18 Begriffe, innerhalb und ausserhalb 9 Begriffe. Die Umfangserweiterung innerhalb der gleichen Begriffsart ist daher am stärksten, weil eben die Vertreter einer Begriffsart unter sich am ähnlichsten sind und Ähnlicheres leichter reproduzierend wirkt wie weniger Ähnliches. In Summa werden sociale Begriffe am stärksten erweitert, welchen der Reihe nach Anthropologische, Begrifflose, Zoologische, Botanische, Beziehende, allgemein Nennende, Philosophisch-Theologische, Physikalische, Physiologische, Psychologische und Ethische folgen, während Mathematische, Chemische, Astronomische, Geologisch-Mineralogische, Anatomische und Ästhetische bis zum zeitlichen Endpunkt der Statistik nicht erweitert wurden, die Erweiterungen in Prozent der Gesamtzahl aber ergeben eine Verschiebung der Verhältnisse zur Reihenfolge Zoologische, Botanische, Philosophisch-Theologische, Anthropologische, Sociale,

Begrifflose, allgemein Nennende, Psychologische, Physiologische, Ethische, Beziehende und Physikalische. Hier sind die Begriffe der lebenden Wesen, die Zoologischen, Botanischen und Anthropologischen, sowie die der menschlichen Kulturprodukte, der Socialen, entschieden bevorzugt, weil das Kind mit ihnen wohl am meisten in Berührung kommt und alle ausnahmslos sich auf direkte Wahrnehmungen beziehen.

Die Umfangserweiterungen ragen selbstverständlich weit über jene Zeit hinaus, bis zu welcher die Statistik geführt wurde, doch werden sie wie bei andern Kindern immer seltener und kommen mit etwa 1000 Tagen nur noch vereinzelt vor. Um diese Zeit beginnen sie bewusst zu geschehen in der Form bildlicher Übertragungen (Metapher), worüber ich später sprechen werde.

Ursachen der Umfangserweiterungen sind zunächst direkte, welche in einfachen Reproduktionen zu suchen sind. Hinter diesen stehen noch eine Reihe allgemeiner, welche man als indirekte unterscheiden kann. Die allgemeinste Ursache aber ist nichts als der Mangel jeglicher Erfahrung.

Die direkten Ursachen sind Reproduktionen. Die Reproduktion kann durch ein einziges Merkmal bedingt sein, während die übrigen Merkmale mehr oder weniger stark abweichen dürfen. So vermochte Louise zwei Hasen trotz des Unterschieds in Grösse und Farbe nur des Habitus halber als *mäusi* (Mäuschen) anzusprechen und *ei* (Ei) und *te* (Thee) trotz der verschiedenen Stofflichkeit nur der regelmässigen räumlichen Berührung halber auf die Gefässe zu übertragen, in welchen sie gereicht wurden. Durch Analyse sämtlicher Fälle des Tagebuchs bin ich unter Zugrundelegung von Külpes[1]) Ausführungen über Reproduktion zur Aufstellung folgender Tabelle der Umfangserweiterungen gelangt.

I. Umfangserweiterungen auf Grund gebundener[2]) Reproduktion.

Wenn auf Grund simultanen oder successiven Nebeneinanders zweier Reize die ihnen entsprechenden Vorstellungen a und b associiert sind, kann jede von ihnen die andere in das Bewusstsein zurückrufen. Diese Association kann

1. natürlich bedingt sein. Die Lautgruppe 1. *mammamm*

[1]) Grundriss der Psychologie. 1893. S. 199 ff.

[2]) Die dem Grundriss gegenüber, der hier von empirisch motivierten Reproduktionen spricht, veränderte Ausdrucksweise geht auf die Vorlesung Külpes zurück.

(Wortvorstellung a) wurde vom Kinde oft zum Ausdruck von Unlustgefühlen geschrieen, worauf ihm successiv Bretzelstückchen (Sachvorstellung b) gereicht wurden. Nun haben sich a und b so verknüpft, dass seit dem 354. Tage a als Name für b gilt. Ähnlich verhalten sich Fälle unter 2, 13, 23, 25, 50, 59, 61, 69, 102.

2. künstlich (durch Vorsagen) gestiftet sein, wo das Vorgesagte
   a. richtig wiedergegeben werden kann. Den 1. Begriff *mammamm* gebrauchte das Kind seit dem 571. Tage in der Form *momi* (Wortvorstellung a) ausschliesslich für die Mutter (Sachvorstellung b). Diese Korrektur hat die Umgebung verschuldet. Sie hat, wenn b erschien, bewusst und unbewusst so oft successiv a vorgesagt, bis sich im Kinde eine Association zwischen beiden gebildet hat und a jetzt als Name für b gilt. Ähnlich verhalten sich Fälle unter 7, 9, 13, 14, 23, 36, 150.
   b. missverstanden werden kann. Den Begriff 16. *du* (Wortvorstellung a) sagte man ihr simultan mit dem Vorzeigen ihrer Photographie (Sachvorstellung b) und einer auf ihren Körper weisenden Handbewegung (Sachvorstellung c) vor. Jedes künftige Vorzeigen von b erzeugt nun beim Kinde die regelrechte Auslösung von a und c, deren Aussprache bezw. Nachahmung durch das Kind eine den wahren Beziehungen nicht entsprechende Erscheinung ergiebt. Ähnlich verhält sich ein Fall unter 26.

II. Umfangserweiterungen auf Grund freier Reproduktion.

Jede dem a ähnliche Vorstellung kann b oder eine dem b ähnliche Vorstellung reproduzieren und umgekehrt. Die Reproduktion ist

1. unmittelbar, wenn die Gesamtform oder die Gesamtqualität reproduzierend wirkt. Louise übertrug 1. *mammamm* (Wortvorstellung a) etwa seit dem 537. Tage vom Brot (Sachvorstellung b) auf Fleisch, Gemüse, Suppe, Milch (dem b in Gesamtform bezw. Gesamtqualität ähnliche Sachvorstellungen b_1 b_2 b_3 b_4) nicht infolge Association zwischen a und b_1 b_2 b_3 b_4, sondern weil a durch b_1 b_2 b_3 b_4 infolge der Ähnlichkeit ebenso ausgelöst wurde wie durch b und deshalb auch auf jene als Name übertragen wurde. Ähnlich verhalten sich Fälle unter 2, 3, 4, 7, 9, 14, 18, 21, 23, 24, 29, 30, 31, 34,

36, 47, 50, 53, 59, 61, 82, 93, 105, 108, 109, 111, 116, 122, 123, 128, 131, 142, 148, 182, 186, 200.

2. mittelbar[1]), wenn reproduzierend wirken
   a. ein Teil (kein Fall).
   b. eine Begleiterscheinung. Lautähnlichkeit bedingte eine Reproduktion unter 6. *huhu*. Diese Wortvorstellung (a) war erlernt und diente zum „Fürchtenmachen". Am 541. Tage bellte (dem a ähnliche Wortvorstellung a_1) der Hofhund (Sachvorstellung b). Die Ähnlichkeit zwischen a und a_1 führte zu einer Übertragung des a auf b. Geben bedingte Fälle unter 1, 120, Metallglanz unter 109, Geruch unter 116, eine schwarze Hand unter 131.
   c. ein subjektiv ausgelöstes Gefühl. Das Schimpfwort 143. *off* (Wortvorstellung a) ist mit einem Unlustgefühl (c) eng verknüpft (a c). Im Bilderbuch sieht sie am 692. Tage ein Pferd (Sachvorstellung b), über welches sie sich mit einem dem c ähnlichen Unlustgefühl c_1 ärgert. Diese Ähnlichkeit der Unlustgefühle c und c_1 löste a aus und das Pferd wurde *off* genannt.
   d. eine undifferenzierte Bedeutungsvorstellung. Hierdurch sind bedingt
      α. Wortverwechslungen. Von 115. *auf* (Wortvorstellung a) hat das Kind keine specielle, sondern nur die ganz undifferenzierte Bedeutungsvorstellung b, dass eine Veränderung damit bezeichnet wird. Auch von *zu* (Wortvorstellung c) hat das Kind keine specielle, sondern eine ganz allgemeine jener ähnliche Bedeutungsvorstellung b_1. Es ist nun klar, dass auf Grund der Ähnlichkeit von b und b_1 a und c im entgegengesetzten Sinne ausgelöst und verwendet werden können. Ähnlich verhalten sich Fälle unter 147, 160.
      β. Suffixverallgemeinerungen. Von Suffixen hat das Kind keine Vorstellung ihrer specielleren Bedeutung, sondern nur die allgemeine, dass sie überhaupt eine Beziehung auszudrücken haben. Im weiteren erklären sich diese Fälle wie die vorausgehenden. Fälle finden sich unter 80, 81, 193.

---

[1]) Die mittelbaren freien Reproduktionen kann man auch als komplizierte Formen, in denen sich gebundene und freie Reproduktionen bethätigen, den übrigen einfachen gegenüberstellen, in denen nur jeweils eine der beiden Reproduktionen thätig ist.

III. Verallgemeinerungen von Worten zu Lauten, welche mangels einer Einsicht in die Ursachen hier nicht einzureihen sind. Fälle finden sich unter 1, 2, 20, 23, 31.

Als indirekte Ursachen der Umfangserweiterungen haben wir jene Umstände zu betrachten, welche das Kind veranlassen, Reproduktionen als nächstes Mittel zur Umgehung von Schwierigkeiten zu wählen. Diese sind

1. Mangel an Worten und sicherer Verknüpfung von Wort- und Sachvorstellungen. Wenn z. B. Louise am 615. Tage die Tante, die schon am 468. Tage als *deda* unterschieden war, *mama*, oder die am 513. Tage als *bäbe* erkannte Kinderfrau am 514. Tage *babab* nennt, hat das Kind, weil es am richtigen Wortgebrauch festhielt, die Personen wohl unterschieden und nur aus Unkenntnis des Wortgebrauchs sich durch sonstige Reproduktionstendenzen zu Wortverallgemeinerungen verleiten lassen. Die durch Wortmangel veranlassten Umfangserweiterungen treten meist gelegentlich auf und schreiten, wenn sie fixiert werden, von einem Begriff zum andern fort. Preyer[1]), Sully[2]), Gutzmann[3]) berichten solche Fälle. Letzterer erzählt: „Schon früh bildete er (der Knabe) auch das *g* und zwar in der von ihm erfundenen Verbindung *bugge-bugge*. Dieses onomatopoetische Wort wandte er für den Begriff ‚lesen' an. Ich beobachtete es zuerst im elften Monat, wo er eine Zeitung ergriff, sich vors Gesicht hielt und *bugge-bugge* sagte, indem er dazu die Kopfbewegungen des Lesens nachahmte. Später übertrug er diese Bezeichnung auf die Zeitung selbst, dann auf alles papierene: Briefe, Bücher etc." Preyer[4]) weist richtig darauf hin, dass die von Abel gezeigte verwirrende Vieldeutigkeit einzelner Ausdrücke der altägyptischen Sprache eine deutliche Parallele zu diesen kindlichen Erscheinungen darstellt, weil sie wie diese durch Wortmangel gegenüber einer schon stark fortgeschrittenen Begriffsdifferenzierung des Volkes bedingt ist. Diese Wortverallgemeinerungen leiten von der Stufe des Urbegriffs zu der des Einzelbegriffs über.

2. Entwicklungsgang der Vorstellungen von undifferenzierten zu differenzierten. Zur Erklärung eines Teils der Umfangserweiterungen reicht die Annahme einfachen Wortmangels oder Mangels sicherer Verknüpfung von Wort- und Sachvorstellungen nicht aus. Ihr Charakter weist entschieden darauf hin, dass dem

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 299.
[2]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 152.
[3]) Des Kindes Sprache und Sprachfehler. S. 29.
[4]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 299.

Kinde das Unterscheidungsvermögen noch mangelt, dass mit andern Worten die betreffende Vorstellung in seinem Geiste noch nicht differenziert ist. Ich habe meine Ansichten über die Entwicklung der Vorstellungen von undifferenzierten zu differenzierten oben S. 132 ff. ausführlich zu stützen gesucht. Dort habe ich auch ein optisches und ein akustisches Beispiel von Wortverallgemeinerungen angeführt, welche beide durch Unfähigkeit, die zugehörige Vorstellung zu analysieren, bedingt sind. Das Kind hätte nie den Lederapfel *dofi* (Kartoffel) genannt, wenn ihm derselbe scharf als Apfel erschienen wäre, noch das erlernte Wort *huhu* auf Hund und Rind übertragen, wenn ihm deren Stimme genau zu analysieren möglich gewesen wäre und nicht der blosse *u*-Laut allein herausgeklungen hätte. Die ersten Begriffe des Kindes stellen das grösste Kontingent zu diesen durch Undifferenziertheit der Vorstellungen bedingten Verallgemeinerungen, doch ist immerhin äusserlich schwer zu trennen, was durch eben diese und was durch Wortmangel und lose Verknüpfung bedingt ist. Wenn *mammamm* Nahrung und Personen bezeichnet, ist Wortmangel die Ursache, wenn aber alle Speisen einerseits und alle Personen andererseits damit bezeichnet werden, mag ebenso oft Wortmangel, wie Mangel an Fähigkeit zu analysieren schuld sein. Diese Wortverallgemeinerungen kennzeichnen die Stufe des Urbegriffs.

3. Übungsmangel in der Analyse und Vergleichung. Wenn die Vorstellungen des Kindes längst differenziert sind, wenn das Kind seine Vorstellungen analysieren und die analysierten vergleichen kann, fehlt ihm darin noch lange Zeit die Übung, welche ihm ermöglicht, in allen Fällen das Richtige zu treffen. So kann es die Worte für Vorstellungen, deren Unterscheidung im Geist längst durch getrennte Benennung bewiesen ist, infolge falscher, durch schlechte Analysierung bedingter Vergleichung auf jede einzelne übertragen (verallgemeinern). Diese Wortverallgemeinerungen leiten von der Stufe des Einzelbegriffs zu der des Allgemeinbegriffs über.

II. Ur-, Einzel- und Allgemeinbegriffe.

Das Kind beginnt mit eigenartigen Begriffen. Die zuerst gebrauchten Worte werden im Verhältnis zu ihrer Bedeutung in der Muttersprache durch vollständigen Mangel richtigen Bedeutungsumfangs charakterisiert und ihre weiteren widersprechenden Eigenschaften haben in der Kinderpsychologie schon längst Unsicherheiten ihrer Auffassung geschaffen. Auf dem III. Int. Kongress für

Psychologie sagte Gutzmann[1]) in seinem Vortrag „Die Sprache des Kindes und der Naturvölker": „Zu Anfang entstehen nur einzelne Beziehungen, Sammelnamen fehlen" und vertrat damit die Anschauung, dass die ersten Begriffe Einzelbegriffe seien. Ihm erwiderte Freudenthal: „Der Vortragende hatte die Behauptung aufgestellt, dass das Kind — wie die Naturvölker — mit Individualvorstellungen beginne und erst später Kollektivnamen anwende. Dagegen ist wohl darauf hinzuweisen, dass, wenn auch die Bildung allgemeiner Begriffe sehr spät erfolgt, unbestimmte Gemeinvorstellungen doch den Anfang geistiger Entwicklung bilden. Ein Kind bezeichnet mit dem Namen Papa jeden Menschen, der dem Vater ähnlich sieht. Naturvölker, ungebildete Europäer, Kinder unterscheiden bloss wenige Arten von Blumen. Erst mit wachsender Schärfe der Beobachtung werden die einzelnen Arten und Individuen unterschieden. Der Individualisierungsprozess geht mit dem der Generalisierung Hand in Hand." Freudenthal fühlte also die Einseitigkeit jener Anschauung und suchte dem Charakter der ersten Begriffe dadurch gerecht zu werden, dass er die Individualisierung und Generalisierung parallel vor sich gehen liess. Sully[2]) begnügt sich mit der Konstatierung, dass das Kind keine klare Kenntnis weder von einem einzelnen Gegenstand noch von einer Allgemeinheit oder einer Klasse von Personen habe und lässt aus diesen Anfängen die Individualbegriffe erstehen, ohne zu versuchen, über die Natur der ersteren weiter nachzuforschen. Hier birgt die Lehre von der Begriffsentwicklung eine bedeutende Schwierigkeit, sofern man nicht weiss: „Was sind die ersten Begriffe des Kindes?"

Ausgehend von der Erwägung, dass das Kind mangels angeborener Analyse und Vergleichung mit undifferenzierten Vorstellungen beginnen muss und zur Zeit des Auftretens der Sprache noch so viele undifferenzierte Vorstellungen besitzt, dass von ihm gewisse Gruppen von Gegenständen oder lebenden Wesen, die für Erwachsene verschiedener Art sind, als gleichartig wahrgenommen werden, hätten wir, soweit von ihm aus diesem Grunde, nicht aus Wortmangel mit *mammamm* verschiedene Nahrungsmittel benannt werden, theoretisch einen Einzelbegriff anzunehmen. Betrachten wir aber die Ausdehnung dieses Wortes auf viele verschiedene Gegenstände im Verhältnis zu seinem begrifflichen Umfang in der Muttersprache, so scheint es ganz und gar einen Allgemeinbegriff zu repräsentieren.

[1]) Bericht S. 435.

[2]) Teacher's Handbook of Psychology. Deutsche Ausgabe. S. 241.

Da aber einerseits die undifferenzierten Vorstellungen differenziert werden und eine Korrektur des Wortgebrauchs bedingen, andererseits aber, wie ich statistisch nachwies, die Wortverallgemeinerungen mit wachsender Begriffszahl abnehmen, können wir weder im einen Falle das, was wir später Einzelbegriffe, noch im andern Falle das, was wir später Allgemeinbegriffe nennen, vor uns haben, sondern erkennen, wenn wir besonders noch hereinziehen, dass jene hinsichtlich des Umfangs keineswegs irgendwelchen später auftretenden Einzelbegriffen, noch diese irgendwelchen Allgemeinbegriffen gleichen, lediglich ein genetisches Durchgangsstadium, eine Stammform mit Keimen von jeder der beiden späteren Begriffskategorieen, die wir deshalb als eigene Kategorie aufzufassen haben und **Urbegriffe** nennen wollen. Ein Urbegriff ist demnach die Bedeutung eines Wortes, welches mit einer undifferenzierten Vorstellung verknüpft ist. Die durch Urbegriffe bedingten Wortverallgemeinerungen beruhen somit auf **Unkenntnis** der wahren Gestalt eines Objekts.

Beispiele von Urbegriffen der ersten Zeit der Sprachentwicklung gab ich oben. In dieser Zeit treten sie noch besonders zahlreich auf, währen aber bedeutend längere Zeit weiter, weil die Differenzierung der Vorstellungen gemäss der individuellen Erfahrung sehr ungleich fortschreitet. Louise benannte am 1191. Tage insgesamt 29 Pflanzenarten, darunter aber keine einzige Baumart.[1]) Trotzdem gebrauchte sie das Wort Baum und zwar zur Benennung sämtlicher Baumspezies. Hier ist Baum kein Allgemeinbegriff, weil die Voraussetzung einer Analyse der Baumspezies und deren Vergleichung fehlt. Diese sind im Gegenteil überhaupt noch nicht eingetreten, weshalb Baum nichts anderes als einen späten Urbegriff repräsentieren kann.

Sobald die undifferenzierten Vorstellungen der näheren Umgebung wenigstens differenziert sind und diese vom Kinde mit allen Einzelheiten wahrgenommen werden, stellt es Beziehungen zwischen seinen Einzelvorstellungen von dieser und erlernten Wortvorstellungen her, wodurch die ersten wahren Einzelbegriffe entstehen. Bei Louise war sehr deutlich zu sehen, wie nach den ersten Worten, welche Urbegriffe repräsentieren, sehr bald alle Benennungen für Personen und Gegenstände an einzelnen Objekten hingen, selbst

[1]) Vergl. meine demnächst erscheinende Arbeit „Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern", deren Inhalt von mir am 12. Juli 1898 als Vortrag in der „Botanischen Vereinigung Würzburg" gehalten wurde.

dann, wenn das Wort in der Muttersprache einen Allgem repräsentierte. Der Allgemeinbegriff der Muttersprache wu Kinde einfach zu einem Einzelbegriff verengert.

Die Entwicklung der Einzelbegriffe aus Urbegriffen geht allmählich vor sich und veranlasst die Wortverallgemeinerung durch Wortmangel. Beginnende Einzelbegriffe der ersten Zeit sind am besten an der Beharrlichkeit der Wortverknüpfung zu erkennen, doch trüben hier jene beginnenden Prozesse, welche wir im folgenden als die Bildner der Allgemeinbegriffe kennen lernen, schon die klare Einsicht. Späte Vorstellungsdifferenzierungen in einer Zeit, wo die Sprache einen sichern Schatz an Begriffen besitzt, scheinen durch jene Wortbildungen durch Ableitung und Zusammensetzung verraten zu werden, die ich in der Wortbildungslehre behandelt habe, und die überall da notwendig werden, wo die fortschreitende Differenzierung ein neues Objekt unterscheiden lässt. So bezeichnete Irma lange Zeit alle Geldstücke ohne Unterschied als *pfennig* oder *fünfer*. Grösse, Schwere und Farbe schien sie gar nicht zu unterscheiden, denn ihr Sprachvermögen wäre längst zum Ausdruck dessen fähig gewesen. Erst am 1566. Tage begann sie das Kupfer einerseits, Nickel und Silber andererseits zu trennen und sprach nun fortan von *roten* und *weissen pfennigen* oder *fünfern*. Auch ist es klar, dass auf solche Weise alle jene Vorstellungen ihren Namen erhalten, welche erst völlig neu in den Gesichtskreis des Kindes hineinzutreten pflegen.

Sobald das Kind im Besitze von Einzelbegriffen ist, beginnt es auch ihre specielleren Merkmale zu beobachten (Analyse) und im Gefolge davon verschiedene Begriffe durch Reproduktion zu einander in Beziehung zu setzen (Vergleichung). Fortdauernde Vergleichung führt zur Bildung von Allgemeinvorstellungen, der psychischen Grundlage von Allgemeinbegriffen, welche durch die Verknüpfung der allgemeinen Vorstellungen mit Worten gebildet werden. Die Entwicklung der Allgemeinbegriffe geht jedoch anfangs nur schrittweise vor sich. Infolge des fortwährenden Vergleichens der Vorstellungen wird das Kind veranlasst, seine Worte, welche vorläufig nur Einzelbegriffe repräsentierten, auf Grund der oben behandelten Reproduktionsgesetze immer mehr auf ähnliche Vorstellungen zu übertragen (Verallgemeinerung, Generalisation). Diese Verallgemeinerungen können in der Muttersprache gebräuchlich sein (gebräuchliche Verallgemeinerungen), also Allgemeinbegriffen in derselben entsprechen, aber auch ungebräuchlich (ungebräuchliche Verallgemeinerungen), welch letztere einen Teil

der oben behandelten Umfangserweiterungen oder Wortverallgemeinerungen repräsentieren. Sie beruhen also auf der **Kenntnis** der wahren Gestalt eines Objekts, die nur ungenügend analysiert und verglichen wird. Louise lernte in der Zeit der Entwicklung ihrer Einzelbegriffe das Wort *mudi* (Mutter) im Zusammenhange mit einer alten Bauersfrau kennen, für welche es einzelbegrifflicher Name blieb. Als die obigen Verallgemeinerungsprozesse begannen, übertrug sie das Wort ein einzigesmal infolge Analyse und Vergleichung auf ihre Kinderfrau. Als die Bauersfrau bald aus dem Gesichtskreis verschwand, hörte auch dieser Gebrauch auf, das Wort wanderte aber durch den Gebrauch der Umgebung korrigiert auf die wahre Mutter über und blieb für diese ebenso wie *mama* Einzelbegriff. Da es zu gunsten des letzteren wenig gebraucht wird, ist es heute noch ein Einzelbegriff, wo ich dies schreibe. Wenn aber das Kind einmal erkennen wird, dass nicht nur sein eigenes Ich eine Mutter hat, sondern auch andere Kinder, wird es den bisherigen Einzelbegriff „Mutter" verallgemeinern, aber nicht mehr ungebräuchlich wie früher, sondern gebräuchlich, und fürderhin im kostbaren Besitz des wahren Allgemeinbegriffs „Mutter" sein.

Die Entwicklung vom Ur- zum Einzel- und Allgemeinbegriff machen nicht viele Wörter durch. Bald tritt eine Abkürzung in der Entwicklung ein, so dass mit dem Einzelbegriff begonnen wird, und wenn die Erfahrung in der Umgrenzung der Begriffe noch weiter gewachsen ist, wird das Kind alle Wortbedeutungen, seien es Einzel- oder Allgemeinbegriffe, im ersten Augenblick klar zu erfassen fähig sein.

Es ist interessant, die Entwicklung des Allgemeinbegriffs aus dem Einzelbegriff nicht nur beim Kinde, sondern auch bei Völkern an der Hand eines Überblickes verfolgen zu können, wie sich die Völker des niedrigst kultivierten pacifisch-amerikanischen Völkerkreises zu gewissen einfachen Allgemeinbegriffen zu verhalten pflegen.[1])

Von den **Oceaniern** besitzen die Polynesier und Mikronesier zwar Zahlwörter, welche die Nennung von Tausenden gestatten, aber sie gebrauchen zur Erleichterung des Zählens ein zu hoher Ausbildung gelangtes System, Knoten in Schnüre zu binden. Die Melanesier können mit Ausnahme der Neupommern, welche in ihren grossen Geldrechnungen 100 überschreiten, im allgemeinen

[1]) Die nachfolgenden Beispiele entstammen, wo nicht anders angegeben, Ratzel, Völkerkunde, 2. Aufl. I. Bd. 1895. S. 179 f., 207, 318, 463, 541, und Peschel, Völkerkunde. 2. Aufl. 1875. S. 115 f.

nur bis 10 zählen, gebrauchen aber wie die ersteren eine Art von Knotenschrift und ähnliche Hilfsmittel zur Stützung. Die **Australier** begleiten ihre Sprache durch eine stark entwickelte Gebärden- und Fingersprache, im übrigen steht ihrem Reichtum an sinnlichen Ausdrücken eine Armut an Begriffswörtern krass gegenüber. Meist sind Zahlwörter über 3 oder 5 gar nicht vorhanden. Was darüber ist, wird durch Zusammensetzung erreicht. Sie wissen verschiedene Arten von Bäumen, Vögeln, Fischen scharf zu bezeichnen, haben aber kein Wort für den Allgemeinbegriff „Baum", „Vogel", „Fisch". Die Malayen unterscheiden Rot, Blau, Grün, Weiss, bezeichnen aber keineswegs „Farbe" überhaupt. Die Tasmanier umschreiben Eigenschaftswörter durch Vergleichungen, indem sie „steingleich" für „hart", „mondgleich" für „rund" sagen. Die **Amerikaner** stehen in den Farbbezeichnungen durchaus nicht hinter dem Europäer zurück, sofern man von künstlichen Farben absieht, für welche sie diesem fremde Bezeichnungen für Mischfarben am Vogelgefieder, an Erde und Felsen haben. Aber viele nordamerikanische Indianersprachen besitzen kein Wort für „Farbe" selbst. Die Abiponen am westlichen Ufer des Paraguaystromes in Südamerika haben eigene Zahlwörter nur bis 3, für 4 sagen sie „Straussenzehen", für 5 setzen sie zwei Bezeichnungen zusammen, für 10 sagen sie „Finger beider Hände", für 20 „Finger und Zehen an Händen und Füssen". Die Botokuden Brasiliens und die Zaparos in Ecuador dagegen sollen Zahlen über 3 nur durch Handzeichen, d. h. durch Aufheben des Fingers, auszudrücken imstande sein. Die Bakaïrí[1]) haben Zahlwörter nur für 1 und 2, für 3—6 setzen sie diese als zwei-eins, zwei-zwei, zwei-zwei-eins, zwei-zwei-zwei zusammen, ganz wie die Kinder Sigismunds und Lindners 2 und 3 aus 1 zusammensetzten, 6—20 zeigen sie an Fingern und Zehen, noch höhere Zahlen deuten sie dadurch an, dass sie ihr Kopfhaar nach allen Richtungen auseinanderziehen. Für Zahlen von 6 an haben sie nur eine dumpfe Vorstellung, Objekte in diesen Zahlen müssen sie mühsam mit den Fingern abtasten und an ihnen abzählen, was in ihnen Müdigkeit und Unlust, Anzeichen schwerer Kopfarbeit, hervorruft. Auch die Eskimos sind arm an Allgemeinbegriffen und Zahlwörtern.

Nebenbei sei erwähnt, dass auch die rätselhafte Baskische Sprache, der Rest eines alten, längst verschwundenen Sprachstammes in Spanien, einfache Ausdrücke für Allgemeinbegriffe wie „Baum" und „Tier" nicht kennt.

[1]) v. d. Steinen, Unter den Naturvölkern Centralbrasiliens. Reiseschilderung und Ergebnisse der zweiten Schinguexpedition. 1894. Kap. XV.

Aus diesem Überblick ersehen wir, dass alle Naturvölker überaus arm an Allgemeinbegriffen, ihre Worte fast durchweg an sinnliche Vorstellungen gebunden und ihre Zahlen noch keine allgemeinen sind. Sie stehen demnach im allgemeinen noch auf jener Stufe, die man beim Kind die Stufe des Einzelbegriffes nennen könnte. Zur Erklärung dieses ewigen Stillstands auf einer niedern logischen Entwicklungsstufe ist aber nicht die geistige Begabung, sondern lediglich die Bedürfnisfrage heranzuziehen.

III. Konkrete und abstrakte Begriffe.

Konkret nennt Wundt[1]) jenen Begriff, dessen repräsentative Vorstellung nicht bloss in dem Wort, sondern ausserdem noch in einer sinnlichen Anschauung bestehen kann. Sobald dagegen das gesprochene oder geschriebene Wort das einzige Zeichen für ihn bleibt, ist er abstrakt. In diesem Sinne wird ein Begriff wie Mensch oder Tier als konkret, ein solcher wie Menschheit aber als abstrakt bezeichnet. Da nun die ersten Begriffe des Kindes aus direkten Beziehungen zwischen Worten und Vorstellungen der nächsten Umgebung entstehen, ist es klar, dass alle ausnahmslos konkreter Natur sind. Wie das Kind zur Zeit des Mangels von Allgemeinbegriffen sich dadurch hilft, dass es diese zu Einzelbegriffen verengert, verwandelt es hier nun alle abstrakten Begriffe der Muttersprache in konkrete (Konkretismus). Sully[2]) weist darauf hin, wie Kinder häufig „gross“ und „klein“ durch die bildliche Redeweise „Mama“ und „Kind“ ausdrücken, z. B. baby dollar (Kind-Thaler) für kleine Münzen, oder wie Romanes[3]) Tochter Ilda auf einem Bilde das Schaf als „Mama-bäh“, die Lämmer als „Ilda-bäh“ bezeichnete. Unter den ersten 200 Begriffen Louisens sind wenige, die in ihrer Muttersprache Abstrakta repräsentieren und diese wenigen sind an anschauliche Vorstellungen, besonders Gebärden, die von Kindern zu solcher Aushilfe gerne bevorzugt zu werden scheinen, wie *biddi* an das Händepatschen, *dai* an das Deuten, oder Gefühle, wie *bes* (böse), *addi* (artig), *baf* (brav) geknüpft werden. Am 689. Tage hat sie das Wort *tinni* (Christkindchen), weil sie nie eine Verkörperung desselben sah, auf den Weihnachtsbaum übertragen. Man denke ferner daran, wie konkret die Kinder den Gottesbegriff oft auffassen.

Dem Kinde bleibt eine schwierige Aufgabe, aus diesen kon-

---

[1]) Logik. 2. Aufl. I. Bd. Erkenntnislehre. S. 111 f.
[2]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 152.
[3]) Mental Evolution in Man. Deutsche Ausgabe. S. 220.

kreten Begriffen abstrakte zu entwickeln. Durch eine sorgfältige Analyse hat es die Beziehungen der Merkmale mehrerer Begriffe zu scheiden, und die gewonnenen Beziehungen zu einem neuen Gewebe zu verketten. Auf diesem Wege kann das Kind aus jenen konkreten ethischen Begriffen einen abstrakten ethischen Begriff wie „Ungezogenheit“ oder „Bräve“ erhalten. Diese Prozesse sind aber so kompliziert, dass ihre Produkte meist nur in der Wissenschaft vorhanden sind. Die Menschen mitten im Leben aber vollenden diese Entwicklungen selten und die Mehrzahl von ihnen weiss meistens selbst nicht, welche konkreten Beziehungen ihre Worte für abstrakte Begriffe in der Regel besitzen.

IV. Die Arten der Begriffe.

Die Arten der Begriffe treten individuell sehr verschieden auf. Es muss z. B. sehr überraschen, einen Knaben von 521 Tagen wie Fritz die Bilder der „Kulturgeschichte des Krieges 1870/71“ von Pflugk-Harttung der Reihe nach benennen zu hören: Adler, Kaiser, Soldaten, Jäger, Hänle, Prinz Leopold von Bayern, General Schmidt, Prinz Albrecht Vater u. s. w. Dergleichen hängt aber ebensosehr von früher Entwicklung wie vom Einfluss der Umgebung ab. Die Reihenfolge der Begriffsarten bei Louise, für deren möglichst unbeeinflusste Entwicklung ich von Anfang an durch Belehrung der Umgebung Sorge trug, scheint sehr natürlichen Verhältnissen zu entsprechen. Dass, wie am besten die Kurventafel zeigt, die socialen Begriffe, die begrifflosen Laute und Lautgruppen und die anthropologischen Begriffe am höchsten stehen, erklärt sich bei den Lauten und Lautgruppen aus der Sprachentwicklung, bei den andern aus ihrer Zugehörigkeit zur allernächsten Umgebung. Die ihnen folgenden beziehenden Begriffe wurden jedenfalls durch die Bedürfnisfrage erst in der letzten Zeit zu so hoher Stelle emporgehoben, die zum Ersatz aller dienenden allgemein nennenden Begriffe stehen bereits sehr niedrig und der Rest, ausnahmslos Keime wissenschaftlicher Begriffe, die dem Interesse des Kindes meist sehr fern liegen, kommt kaum mehr recht zur Geltung. Nach diesem allgemeinen Überblick habe ich nur noch einige besondere Bemerkungen hinzuzufügen.

Mathematische Begriffe. Von Zahlen hatte das Kind lange nur eine dumpfe Vorstellung. Alle bedeuteten ihm nichts wie eine unbestimmte Vielheit. Am 847. Tage zählte sie Kirschen. Sie legte eine nach der andern hin und sagte fortwährend: *eín dĕi fier déi*

(1, 3, 4, 3) oder blos: *déi fier déi.* Am 952. Tage wollte sie mir 5 Küsse geben, gab mir aber 6 und ein andermal noch vielmehr. Am 1036. Tage verlangte sie *2 bod,* war aber mit einem lautlos zufrieden. Am 1159. Tage liess ich sie Finger zählen. Für 3 sagte sie 5, für 2 = 3 und 5, hatte also gar keinen Begriff von ihnen. Wohl ist es mir aber nach diesem Experiment gelungen, sie auf die Zahlen 1—5 zu dressieren, die allerdings oft genug auch wieder verwechselt wurden. Die Zerlegung eines Zahlbegriffs, wie sie Sigismund[1]) (*eine! noch eins!* als der Knabe 2 Reiter sah) und Lindner[2]) (*ich habe einwas und noch einwas und noch einwas bekommen* als der Knabe „dreierlei" sagen wollte) berichten, habe ich nicht bei ihr beobachtet.

Anatomische Begriffe beziehen sich zunächst nur auf den Menschen. Ebenso

Physiologische Begriffe. Das Lebende, weil es beweglich ist, fesselt die Aufmerksamkeit des Kindes in so hohem Grade, dass von den ersten 10 Worten sich 7 auf lebende Wesen (6 auf Personen, 1 auf ein Tier) und nur 3 auf Interjektionen beziehen. Hierbei ist aber des weiten Umfangs zu gedenken, den diese Worte und besonders das erste gehabt haben.

Botanische Begriffe. Pflanzen sind zwar auch lebende Wesen, treten aber wegen des Mangels der Ortsbewegung im Interesse des Kindes stark zurück. 8 Zoologischen und 27 Anthropologischen Begriffen stehen unter 200 nur 5 Botanische gegenüber.[3])

Anthropologische Begriffe. Vergl. die Separat-Tabelle.

Ästhetische Begriffe. Bilder sind, wenn das Kind ihre Bedeutung allgemein erfasst, für seinen Geist anfangs ebenso undifferenziert wie früher andere Sachvorstellungen. Deshalb verallgemeinert das Kind, während die Originale längst unterschieden werden, deren Namen auf alle möglichen Bilder und diese Verallgemeinerungen bilden einen eigenen isolierten Typus. Ich habe alle Verallgemeinerungen von Wesen oder Dingen in Bildern unter die ästhetischen Verallgemeinerungen eingereiht.

Sociale Begriffe. Vergl. die Separat-Tabelle.

Begrifflose Laute und Lautgruppen. Unter ihnen nehmen die Interjektionen eine besonders wichtige Stelle ein. Bis

---

[1]) Kind und Welt. Ausgabe von Chr. Ufer. 2. Aufl. S. 100.

[2]) Aus dem Naturgarten der Kindersprache. S. 105.

[3]) Vergl. meine demnächst erscheinende Arbeit „Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern."

zum 10. Begriff stehen sie gleichzeitig mit den Lauten an 2. Stelle unter allen Wortformen, treten dann bis zum 130. Begriff an die 3. und sind bis zum 200. Begriff auf die 5. gesunken. Der Reichtum an Interjektionen ist für den Stil der kindlichen Rede wie den aller Ungebildeten geradezu bezeichnend und mit feinem psychologischen Verständnis hat Richard Wagner dem Geplauder des Waldvögleins in „Siegfried" durch Voraussetzung des gerade von Kindern zu Ausrufen der Verwunderung häufig gebrauchten Hei! den Stempel kindlicher Naivität charakteristisch aufgeprägt. Der Reichtum an Interjektionen ist auf die Wichtigkeit des Gefühlslebens für die erste Lebenszeit zurückzuführen, welches auch sicherlich beim Urmenschen das erste zur psychischen Weiterentwicklung treibende Motiv gewesen sein muss.

Anhang. Kinderzeichnungen als Quelle der Erkenntnis kindlicher Vorstellungen.

Zur Wiedergabe geistiger Vorgänge stehen dem Menschen eine Reihe von Ausdrucksmitteln zur Verfügung. Zur Mitteilung der Denkprozesse ist von diesen die bildungsfähige Sprache das weitaus wichtigste und einflussreichste. Mit ihr vermögen wir unsere Vorstellungen, unsern Vorstellungsverlauf, unsere Gefühle, unsern Willen mit so vielseitiger Möglichkeit auszudrücken, dass ein bedeutender Teil des Lebens durch die Vorteile der Sprache geradezu beeinflusst wird. Und dennoch ist sie zum Ausdruck gewisser Erscheinungen kein genügendes Mittel. So wenig wie uns die lebhafteste Schilderung eine Landschaft, eine Scene augenblicklich und mit allen Details vor das geistige Auge zu zaubern vermag, so wenig vermögen uns Worte die Vorstellung eines andern so im Geiste zu erwecken, wie jener sich dieselbe in dem seinigen vorgestellt hat.

Worte reichen hierzu nicht aus. Wohl aber ist uns ein anderes Mittel als bedeutender Ersatz für diesen Mangel unserer Naturanlage gegeben. Das ist die Zeichnung. Die Zeichnung ist in hohem Grade geeignet, dem Mangel der Beschreibung nachzuhelfen, sie vermag im Augenblick zu leisten, was Worte nur in langer Zeit und dann sehr unvollkommen erreichen können, sie kann uns in wenigen Zügen besser als die langatmigste Beschreibung die Vorstellung eines andern erwecken und wenn persönliche Begabung und Ausbildung von entscheidendem Einfluss für den Wert des Bildes sind, vermögen sie am Prinzipe dieses Gedankens dennoch

nichts zu ändern. So haben wir denn auch beim Kinde in seinen ersten Zeichnungsversuchen ein wertvolles Mittel zur Erkenntnis seiner Vorstellungen, das um so bedeutender ist, als bei ihm die Möglichkeit einer eigenen Vorstellungsbeschreibung überhaupt noch nicht gegeben ist. Doch muss ich hier ausdrücklich betonen, dass zur Beurteilung der Zeichnungen in diesem Sinne jene Eigenschaften zu trennen sind, die ich oben unter den Quellen erörtert habe.

Das Kind beginnt seine Zeichnungsversuche mit primitiven Anfängen, die auch den Keim des späteren Schreibens repräsentieren. Sie stellen einen Wirrwarr gebrochener Linien dar, wie sie die planlos mit dem Stift hin- und herfahrende Kinderhand erzeugt. Solches Gekritzel lieferte Louise schon am 709. Tage. Lange Zeit vergeht, bis im Kinde der Wunsch rege wird, mit diesen Strichen Objekte seiner Umgebung nachzuahmen. Die zeichnerischen Fähigkeiten sind inzwischen nicht gewachsen, ein Fortschritt aber ist in dem kühnen kindlichen Versuch zu lesen, dem planlosen Gekritzel eine bildliche Bedeutung beizulegen. Ich habe Rekka auf dieser Stufe an ihrem 966. Tage beobachtet. Sie warf z. B. eine Anzahl verschlungener gebrochener und gebogener Linien als *mädel* auf ein Blatt und bezeichnete die obere Hälfte als *Kopf*, die untere als *fuss*. Interessanter aber war, wie sie ein rumpfartiges Gebilde als *maus* begann, aber mitten im Zeichnen daraus ein *mädel* werden liess, welches am unteren Ende dichtere Linien als *haar* erhielt, zur rechten Seite den *kopf*, zur linken einen *fuss*, rechts oben zwei *füsse*. Von einer Ähnlichkeit der Teile mit dem, was sie bezeichnen sollen, ist selbstverständlich keine Rede. Wohl aber tragen diese Zeichnungen häufig schon den Keim einer Ordnung in sich, die später allein aus ihnen jene Gebilde hervorwachsen lässt, welche in ziemlich verzerrten Linien die erste menschliche oder tierische Gestalt durchblicken lassen. Solche Bilder lieferte Erna N. zum erstenmal um den 1600. Tag. Sie tragen einen unstäten Typus. Bald fehlen ihnen die Arme, bald die Beine, bald der Rumpf, bald die Augen und Ohren, aber eines fehlt nie: der Kopf. Sie stellen einfache Umrisse, Schemata, dar, die bei Tieren oder Blumen ebensogut ganze Klassen wie irgend ein Individuum repräsentieren können. Erst allmählich mit wachsender Übung und wachsender Beobachtung fühlt besonders ein talentiertes Kind das Bedürfnis, die Schemata zu individualisieren, wie Erna N. seit dem 1880. Tage. Wenn dann kein Unterricht weiterfördernd eingreift, bleibt der Mensch meistens sein Leben lang in diesen Anfängen stehen.

Wort und Zeichnung haben in ihrem Verhältnis zum geistigen Leben als Symbole geistiger Erscheinungen auffällige Analogieen. Wie von einer Wortbedeutung könnte man auch von einer Zeichnungsbedeutung sprechen und in diesem Sinne hätte die Zeichnung auch einen begrifflichen Inhalt und Umfang. Indem ihr Inhalt sehr arm, ihr Umfang sehr gross ist, gleicht sie auch darin einer grossen Zahl kindlicher Begriffe, und wie man hier von Umfangserweiterung des Begriffs oder Wortverallgemeinerung spricht, könnte man bei den rohen, schematischen Zeichnungsversuchen, die das erste Erwachen des Kunsttriebs im Menschen bezeugen, von Umfangserweiterung der Zeichnung oder Schemaverallgemeinerung sprechen. Wie dort ein Wort, wird hier ein Schema verallgemeinert. Der gleiche menschliche Typus bedeutet Vater, Mutter, Schwester, Bruder, Onkel, Tante, Fremder, der gleiche Säugetiertypus Hund, Pferd, Katze, Maus, ja sogar Vogel, der gleiche Vogeltypus Schwan, Gans, Ente, Storch u. s. w. Allmählich beginnen die Kinder die allgemeinen Typen durch charakteristische Merkmale zu individualisieren und bei weiterer Übung und Ausbildung können sie später zu hohen kunstmässigen Werken geführt werden.

Kindliche Tierzeichnungen.

Fig. 1. Schweinchen mit 3 Beinen.
Karl A. mit ca. 1570 Tagen.

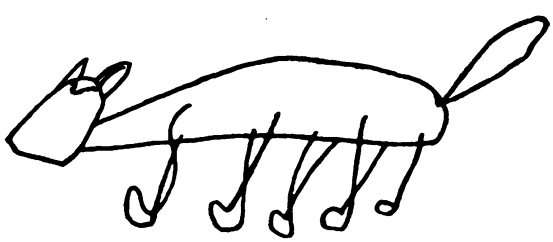


Fig. 2. Katze mit 5 Beinen.
Sophie am 2186. Tage.

Kindliche Tierzeichnungen.

Fig. 3. Kuh mit 8 Beinen.
Erna N. mit ca. 1880 Tagen.

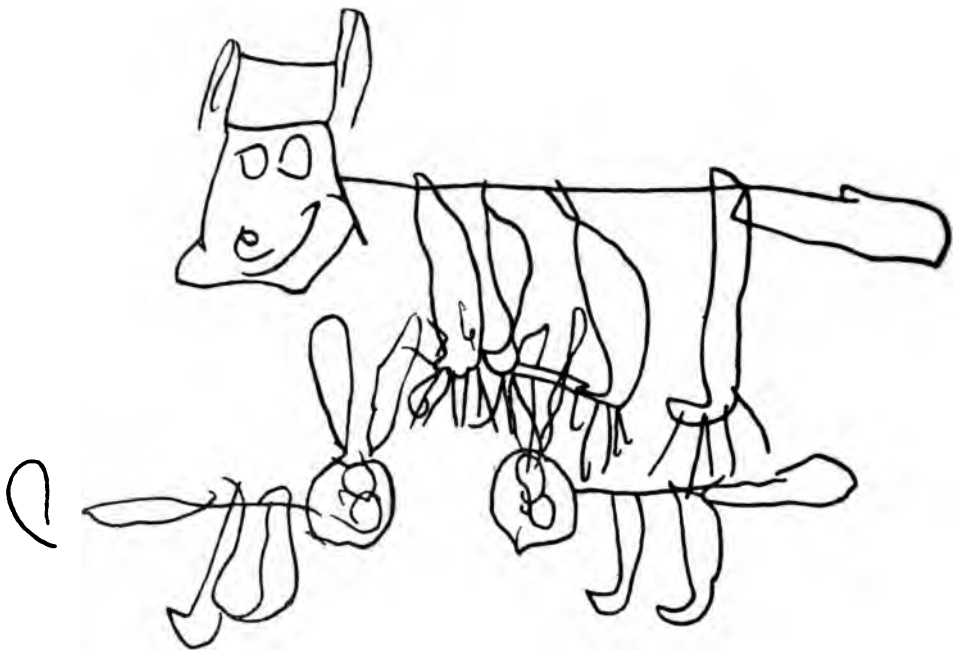


Fig. 4. Katzen mit 2 und 4 Beinen.
Irma am 1580. Tage.

Den indirekten oder allgemeinen Ursachen der Wortverallgemeinerungen gehen die Ursachen der Typenverallgemeinerung parallel.

1. Mangel an Übung im Zeichnen. Wenn im allgemeinen der gleiche menschliche Typus alle Personen, der gleiche Säugetiertypus alle Säugetiere und sogar mehr, der gleiche Vogeltypus alle Vögel bedeutet, darf man absolut nicht schliessen, dass das Kind alle Wesen gleichartig wahrnehme. Denn ein Kind kann begrifflich längst unterscheiden, was es zeichnerisch gleichartig wiedergiebt, und niemand wird doch glauben, dass Naturvölker Schemen sehen,

weil sie Schemen zeichnen. Die Schemen sind lediglich durch Übungsmangel bedingt.

2. Entwicklungsgang der Vorstellungen von undifferenzierten zu differenzierten. Aber dennoch giebt es gewisse Eigentümlichkeiten in Kinderzeichnungen, zu deren Erklärung Übungsmangel nicht genügt, deren Charakter entschieden auf eine andere Ursache hinweist. Wie andere bereits beobachtet haben, habe auch ich von Karl A., Sophie, Erna und Irma Zeichnungen erhalten, auf welchen sie mit 3—4 Jahren Tiere mit inkonstanter Beinzahl darstellten (vergl. Fig. 1—4). Die Ursache dieser Merkwürdigkeit, welche beim Menschen selten, beim Tier in gewisser Zeit typisch erscheint, suche ich in dem Geheimnis, dass das Kind mit eigener Hand niederschreibt, wie ein Teil seiner Vorstellungen noch nicht differenziert ist. Dass die Aufmerksamkeit des Kindes durch das Bewegliche mehr angezogen wird als durch das Ruhende, ist natürlich und durch die zahlreiche Benennung lebender Objekte in der ersten Zeit bewiesen. So muss dem Kinde das ruhende Tier nicht so auffallen, wie das springende, bei welchem es die Beinzahl nicht wahrnehmen kann, wobei noch in diesem Alter die Unfähigkeit überhaupt zu zählen unterstützend wirkt. So hat das Kind lange die Vorstellung von Tieren ohne die Vorstellung einer konstanten Beinzahl. Die Entwicklung in der Beobachtung oder ein gewaltsamer Eingriff belehrt allmählich den unkundigen Geist über das wahre Verhältnis.

Der Wert dieser Erkenntnis ist für die Entwicklungslehre der Vorstellungen bedeutend. Das Wort allein vermag uns nur auf indirektem Weg Aufschluss über diese Erscheinungen und besonders darüber zu geben, ob Ausdrucks- oder Vorstellungsmangel gewisse Wortverallgemeinerungen verursacht, richtig gewürdigt aber klärt uns die kindliche Zeichnung mit einem Schlage in ergänzender Weise auf. Damit bestätigt sich zum Teil schon, was Sully[1]) geahnt hat, als er schrieb: „Es mag sich vielleicht in der That herausstellen, dass diese spontanen Bestrebungen der Kinderhand, Gegenstände abzubilden, für den Psychologen ein Ausdrucksmittel der ganzen Kindesnatur sind, das kaum weniger lehrreich ist, als jenes der ersten Sprache.“ Es ist ein eigenartiges Geheimnis, das uns hier entgegentritt, um so eigenartiger, je tiefer wir in seine Dunkelheiten eindringen.

---

[1]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 311.

III. Entwicklung der Sätze und ihrer Bedeutungen.

1. Entwicklung der Satzform.

(Satz- und Formenlehre der Kindersprache.)

Erste Stufe. Satzworte.

Die ersten einzelnen aus eigener Initiative gebrauchten, nicht nachgesprochenen Worte des Kindes müssen als Subjekt bezw. Prädikat eines Satzes aufgefasst werden, dessen vollen Sinn auszusprechen das Kind zwar beabsichtigt, aber aus Unvermögen nicht ausführen kann. Sie stehen auf gleicher Stufe wie die in jeder Sprache gebräuchlichen Rufe: „Feuer!“ oder „Diebe!“, deren Ergänzung zum Satz vom Rufenden als selbstverständlich weggelassen, vom Hörer als selbstverständlich hinzugedacht wird.[1]) Die kindlichen Satzworte bedeuten anfangs Rufe, dann Benennungen und werden wie bei spracharmen Völkern durch eine lebhaft entwickelte Gebärdensprache begleitet. Das Satzwort vereinigt zunächst im Keime an sich, was die Grammatik später als Redeteil einerseits in der Formenlehre, als Satz andererseits in der Satzlehre behandelt.

Das Satzwort als Redeteil.
(Formenlehre der Kindersprache.)

Sully[2]) hat recht, wenn er glaubt, dass der kindliche Geist, solange er keine Sätze produziert, frei von grammatikalischen Unterscheidungen sei. Aber trotzdem darf man auf dieser Stufe die Wörter des Kindes als Redeteile auffassen, nicht um wie Sully „eine bequeme Art der Beschreibung zu adoptieren“, sondern einmal genetisch betrachtet, weil die Wörter später doch einmal werden, was sie vorläufig nur durch ihre Form zu sein scheinen, und weiter weil das Kind den redeteilartigen Gebrauch so sicher erlernt, dass Verallgemeinerungen von Redeteilen der Muttersprache zu andern Redeteilen sehr selten vorkommen. Die Analyse nach Wortform und Umfangserweiterung bei Louise ergiebt ausser den häufigen Verallgemeinerungen von sinnlosen Lautgruppen zu Redeteilen und umgekehrt nur die Übertragung einer Interjektion auf ein Substantiv (6. *huhu*) und eines Verbums auf ein Substantiv (102. *lesch*). Unklarheit über Trennung oder Zusammenhang von Wörtern besteht selten (68. *knidi* = knie dich). Der Gebrauch der Wörter darf aber

[1]) Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. 3. Aufl. S. 116.
[2]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 149.

wohl massgebend dafür sein, sie als Redeteile zu betrachten und Louisens Sprachentwicklung ergab, dass im allgemeinen nur Gegenstände mit Substantiven, Eigenschaften mit Adjektiven, Thätigkeiten mit Verbis u. s. w. bezeichnet werden.

Von diesem Standpunkte ausgehend treten die Redeteile bei Louise zeitlich in folgender Reihenfolge auf: 354. Tag Substantiv, 503. Tag Interjektion, 528. Tag Adverb, 548. Tag Pronomen, Verbum, 614. Tag Präposition, 615. Tag Artikel, 653. Tag Adjektiv, 751. Tag Numerale, 1027. Tag Konjunktion. Daraus ergibt sich die Irrtümlichkeit der Ansicht Kebers[1]), der die Kinder in dieser Periode nur drei Wörterklassen, Interjektion, Substantivum und Verbum haben lassen will.

Der Wortschatz des Kindes ist gering. Die 200 ersten Begriffe Louisens, welche gerade in diese Stufe hereinfallen, verteilen sich etwa auf den Zeitraum eines Jahres und es ist klar, dass das Kind seinem Ausdrucksmangel durch andere Hülfsmittel, wie besonders Gebärden- und Fingersprache, nachhelfen muss. Weitaus die höchste Zahl erreichen von Anfang an die Substantiva, die Adverbia und Verba werden zwar anfangs durch die Laute und Lautgruppen, sowie die Interjektionen an Zahl übertroffen, erheben sich aber bald bedeutend über sie. Die übrigen treten gegen alle diese sehr zurück. Die Beobachtungen anderer über den Wortschatz schwanken in weiten Grenzen[2]).

Das Satzwort als Satz.
(Satzlehre der Kindersprache.)

Wie die Satzworte als Satz aufzufassen sind, habe ich eingangs erörtert. Hier beschränke ich mich darauf, an Beispielen zu zeigen, in welcher Weise man die meisten Redeteile als Sätze zu deuten vermag.

Substantiv. 594. Tag *medi* (= Sieh das Mädchen).

Adjektiv. 732. Tag *baf* (= Babette ist brav).

Pronomen. 601. Tag *dudu* (= Was thust du?).

Verbum. Infinitiv: 650. Tag *waschen* (= Babette thut waschen).
Imperativ: 619. Tag *knidi* (= knie dich).

Numerale wird mit voller Bedeutung erst später erfasst.

Adverb. 753. Tag *auf* (= Das ist auf).

Präposition. 614. Tag *mid* (= Ich will mit dir).

---

[1]) Zur Philosophie der Kindersprache. 2. Aufl. S. 33.

[2]) Preyer, Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 372 ff.

Konjunktion tritt erst in der Satzperiode auf.

Artikel tritt nur in Verbindung mit dem Substantiv auf.

Interjektion. 597. Tag *weg! weg!* (= Gehe weg!).

Sehr häufig zieht das Kind Sätze der Muttersprache auf dieser Stufe in ein Wort zusammen. So sagte Louise 602. Tag *dai, dasch, daisch* (da ist), 610. Tag *daissi* (da ist sie).[1])

Schon auf dieser Stufe lässt sich das Kind auf einen förmlichen Dialog ein, weil ihm längst komplizierte Sätze verständlich sind, obwohl es nur einzelne Worte sprechen kann. Louisens ersten Dialog beobachtete ich am 693. Tage.[2])

Zweite Stufe. Sätze ohne Flexion.

Formenlehre der Kindersprache.

Der nächste Fortschritt des Kindes besteht darin, dass es nicht nur mit einem, sondern auch mit zwei oder mehr Worten seine Gedanken ausdrücken kann. Wie eine isolierende Sprache ohne Flexion ihre Sätze baut, reiht es nun seine Wörter ohne Flexion aneinander und überlässt dem Erwachsenen die Aufgabe, Beziehungen zwischen ihnen herzustellen. Über ihre Reihenfolge konnte ich nur beobachten, dass das Wort des Interesses voransteht. Sonst deutet nichts auf eine Beziehung der Worte zu einander, das Kind kennt im allgemeinen nur eine Form des Substantivs, eine Form des Adjektivs, eine Form des Verbums, die infinitivischen oder imperativischen Charakter hat. Trotzdem das Kind sich der Redeteile nicht bewusst ist, operiert es dennoch ziemlich sicher mit ihnen und nur selten unterlaufen ihm Fehler, wie das von Oskar unten citierte Beispiel, der zum Indefinitum noch einmal das Substantiv setzt.

Der Wortschatz wächst auf dieser Stufe bedeutend an, aber er ist noch das einzige, worauf sich die Forschung konzentrieren kann, eine Grammatik fehlt noch völlig.

Satzlehre der Kindersprache.

Das Kind drückt zunächst Gedanken durch zwei Worte aus. So sagte Louise 573. Tag *babedd dschidschi* (= Babette ist mit der Eisenbahn fortgefahren), 602. Tag *lulu dai* (Lulu ist da), 631. Tag *lili alden* (= Willi, halte mir!), 757. Tag *haden schâle* (= die Schale

---

[1]) Vergl. Wortbildungslehre S. 68.

[2]) Vergl. Tagebuch 144. *oben.* S. 101.

ist hart). Dann mehren sich die Worte und mit einer beliebigen Anzahl drückt das Kind komplizierte Gedankenketten aus. Louise sagte 729. Tag *tande gleidi loch babedd!* (= Tante [hat im] Kleid [ein] Loch. Babett [soll es flicken]). 775. Tag *desi ford nimmer garden unden bes* (= Daisy [ist] fort. [Sie ist] nicht mehr [im] Garten unten. [Das ist] böse). 829. Tag *bagel nid dud essen nid* (= [Der] Spargel [ist] nicht gut, [du sollst ihn] nicht essen). 905. Tag *toffer selfer einbacken ich* (= Ich packe [den] Koffer selbst ein). Oskar sagte 554. Tag *mama welche äpfelchen kaufen* (= Mama [soll] Äpfelchen kaufen). 609. Tag *oskar nach noten pielen* (= Oskar [thut] nach Noten spielen). Auch schon auf dieser Stufe treten mehrere Sätze in primitiven Coordinationen zusammen. Wilhelm A. sagte mit ca. 880 Tagen *cha lieb, i lieb, mama lieb, papa lieb* (Karl [habe ich] lieb [und] mich [habe ich] lieb [und] Mama [habe ich] lieb [und] Papa [habe ich] lieb).

Die Rede des Kindes ist auf dieser Stufe noch völlig an den Verlauf der Vorstellungen gebunden. Diese lösen mechanisch die mit ihnen verknüpften Worte in jener Gestalt aus, in der sie vom Kinde erlernt wurden, und das Kind beachtet, sich mit der Beziehung der Vorstellungen in seinem Geiste begnügend, die äussere Beziehungslosigkeit der Worte nicht.

Den Vergleich der flexionslosen Sprachstufe des Kindes mit den einsilbigen oder isolierenden Sprachen, welche die unentwickeltsten der lebenden Sprachen repräsentieren, hat man von sprachwissenschaftlicher Seite für einen Irrtum erklärt. Mir ist diese Polemik leider nicht selbst bekannt geworden, doch glaube ich hier vorläufig soviel sagen zu können, dass ihre Berechtigung bez. Nichtberechtigung wohl davon abhängt, worin man die Vergleichspunkte sieht. Wenn man allerdings seine Aufmerksamkeit auf die stereotype Silbenstellung der isolierenden Sprachen im Satzgefüge richtet, wird man kaum eine Verwandtschaft mit der Kindersprache herausfinden dürfen, die das Wort des Interesses, welcher Art es auch sein mag, vorausstellt. Die stereotype Silbenstellung scheint mir aber eine relativ spät erworbene Entwicklungseigentümlichkeit zu sein. Ein allgemeiner Vergleichspunkt liegt aber sicherlich in der flexionslosen Aneinanderreihung von Worten zum Satz überhaupt und **darin** repräsentieren isolierende wie Kindersprachen den Überrest einer alten Sprachstufe.

Dritte Stufe. Sätze mit Flexion.

Formenlehre der Kindersprache.

In der Wortform tritt auf dieser Stufe eine wichtige Neuerung auf: Sehr allmählich erlernt das Kind in seinen satzartig angereihten Wörtern jenes Mittel, durch welches die früher schon geistig vorhandene Beziehung auch formell ausgedrückt wird, die Flexion. Die ersten Deklinations-, Komparations- und Konjugationsformen müssen vom Kind erlernt werden. Sie bilden dann das Muster für weitere Analogiebildungen, deren Wesen ich bei der Wortbildung durch Ableitung behandelt habe. Die Eigentümlichkeiten in der Wortbedeutung habe ich bei der Erwerbung der Wortbedeutung behandelt. Hier will ich nur noch entschuldigend auf die Dürftigkeit des Folgenden hinweisen, welche uns mehr als lange Worte beweist, wie wenig noch auf diesem Gebiete geschehen ist.

Substantiv.

Genus. Louise drückte, wie aus den Beispielen beim Kasus hervorgeht, zuerst mit Hülfe eines gebeugten Artikels die im Singular endigungslosen Beugungen weiblicher Wörter aus. Diesen folgten später die im Singular mit Endungen gebeugten männlichen und sächlichen Wörter. Verwechslung des Geschlechts in Artikel oder Endung ist mir nicht bekannt geworden, aber jederzeit möglich.

Numerus. Lindners[1]) Knabe bildete als erste Pluralbeugung *bänder* im 22. Monat. Im 23. Monat wurde er durch *weie* und *wiele* („zwei" und „viele"), besonders jenes, ausgedrückt. Im 46. bis 48. Monat hielt er das Wort „Ameise" für einen Plural und bildete den Singular *amaus* davon, den schon Keber[2]) von einem Mädchen berichtet. Im 33. Monat bildete er den ungebräuchlichen Plural *honige*.

Kasus. Zuerst trat bei Louise der Dativ auf. Als ich ihr 615. Tag eine Kugel zeigte, sagte sie *der mama* (= [Sie gehört] der Mama). Ähnlich sagte sie 635. Tag vom Griffel ihrer Schwester *der desi*. Den ersten Eintritt von Genitiv und Accusativ habe ich nicht genau konstatiert. Ich finde im Tagebuch 1148. Tag den Genitiv *dünders* (Günthers) und 1174. Tag den Accusativ *den fuss*. Im allgemeinen tritt der Genitiv am spätesten auf.[3])

---

[1]) Aus dem Naturgarten der Kindersprache. S. 45, 51, 101.

[2]) Zur Philosophie der Kindersprache. 2. Aufl. S. 33.

[3]) Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. S. 73.

Adjektiv.

Deklination (Genus, Numerus und Kasus). Louise beugte das erste Adjektiv 757. Tag in *haden schåle* (harte Schale). 1167. Tag sagte sie *ein drosses, tein dleines vogi.* Das Adjektiv wird stark dekliniert, auch wenn der Artikel dabeisteht, wie Lindners Knabe im 28. Monat *das grosses Glas.*

Komparation. Bei Lindner sehen wir in den mitgeteilten Komparationen deutlich, wie das Kind die ersten Beugungen erlernt und die späteren selbst bildet. Zu seiner Überraschung gebrauchte sein Knabe schon im 25. Monat den unregelmässigen Komparativ *mehr*, etwas später den richtigen *lieber.* Wieviel diese Formen bei ihm bedeuten, sagte er deutlich im 32. Monat mit dem Sätzchen *das schmeckt mir besser gut.* Hier waltet schon die eigene Geistesthätigkeit, die man später überall da erkennt, wo die Muttersprache unregelmässige Formen schuf: Mit $3^1/_2$ Jahren bildete er *guter* (besser), *vieler* (mehr), mit $4^1/_2$ Jahren *allerguteste* (allerbeste), *allervielste* (allermeiste). Preyer[1]) teilt im 3. Jahr *hocher* (höher) mit.

Pronomen.

Persönliche Pronomina. Ehe das Kind das Pronomen der 1. Person richtig anwendet, reproduziert es zur Bezeichnung seiner eigenen Person lange Zeit den Sprachgebrauch seiner Umgebung. Louise bezeichnete sich selbst seit dem 597. Tage als *lulu,* seit dem 606. Tag auch als *luisi,* wie sie eben gerufen ward. Die erste pronominale Bezeichnung ihrer Person geschah mit *du.* Als man ihr nämlich am 636. Tage ihre Photographie zeigte, deutete sie auf ihre Brust und sagte *du!* Diese Bezeichnung verdankte jedoch geradeso einem einfachen Reproduktionsvorgang seine Entstehung wie die ersteren. Am 631. Tage gebrauchte sie zum ersten Male *ich* für ihre Person, vergass es aber seit dem 642. Tage und erlernte es erst am 756. Tage dauernd wieder. Dieses zeitweise Vergessen erwähnt auch Sully.[2]) Die Deklination bereitete erhebliche Schwierigkeiten. Am 757. Tage erwiderte sie auf die Frage: „Wem gehört die Puppe?“ „*ich*“, obwohl ihr seit dem 602. Tage der Dativ *mir* zur Verfügung stand. Die Beziehung dieser Formen scheint ihr nicht klar gewesen zu sein. Ähnlich sagte Lindners Knabe im 28. Monat *bitte ich* (= mir) *eine pflaume geben,* und auch das im 26. Monat mitgeteilte *kann mir das essen?* deute ich umgekehrt in diesem Sinne, nicht wie Lindner als ein „das können wir essen“.

[1]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 301.

[2]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 166.

Wie die 1. Person vom Kinde anfangs durch den eigenen Namen ersetzt wird, gebraucht es für die 2. Person Namen wie *baba*, *mama* u. a., weil die Umgebung ihm gegenüber in dieser Weise zu sprechen pflegt. Über das Auftreten folgender Personen, Genera, Numeri und Kasus habe ich Aufzeichnungen:

		1. Pers.	2. Pers.	3. Pers.
Sing.	Nom.	*ich* 631. Tag	*du* 548. Tag	*si* 610. Tag, *es* 831. Tag.
	Gen.	—	—	—
	Dat.	*mir* 602. Tag	*dir* 1080. Tag	—
	Acc.	—	*di* 619. Tag	—
Plur.	Nom.	—	—	—
	Gen.	—	—	—
	Dat.	*uns* 722. Tag	—	—
	Acc.	—	—	—

Dem persönlichen Pronomen folgte am 626. Tage das erste possessive in *me medi* (mein Mädchen). Am 1027. Tage sagte sie *dei eisenbahn* (deine Eisenbahn). Infolge eines ähnlichen Vorganges durch welchen Louise *du* für *ich* gebrauchte, sagte Lindners Knabe im 23. Monat *dein kleid* statt *mein kleid*. Letzterer deklinierte im 28. Monat *mein* bei einem Adjektiv stehend wie ein Adjektiv, *meiner guter Papa*. Das demonstrative Pronomen *das* trat am 717. Tage auf, das interrogative *was?* am 732. Tage. Das relative tritt von allen stets am spätesten auf. Das indefinite begreifen die Kinder manchmal nicht. Oskar sagte am 534. Tage *mama welche äpfelchen kaufen* und Lindners Knabe im 34. Monat *ich will noch welche Suppe haben*. Sie ziehen das Substantiv, auf welches sich das Indefinitum bezieht, noch einmal zu diesem.

Verbum.

Auch bei den Verbis lässt sich bisweilen schön erkennen, dass das Kind die ersten Formen durch Nachahmung erlernt, die spätern aber nach Analogie selbständig bildet. Fritz konnte die Form 538. Tag *wasser drunken* (Wasser getrunken) nur in einer Zeit bilden, wo sein Mund ausschliesslich gehörte Worte wiedergab, nicht anders Lindners Knabe im 22. Monat *bant* (gebrannt). Wer Kinder kennt, kann voraussagen, dass ein älteres in diesen Fällen nur *getrinkt* oder *gebrennt* gesagt haben würde. Ältere Kinder nämlich, welche über die ersten Stadien der Wortnachahmung hinausgekommen sind, beugen alle Verba selbständig nach Analogie der schwachen Konjugation, weshalb die in der Muttersprache mit einem Ablaut gebeugten Verba der starken Konjugation und alle un-

regelmässigen, von letzteren besonders das Hilfsverbum „sein", in der Kindersprache ungebräuchliche Analogieen werden. Da das Kind die starke Konjugation später erlernt, wenn sein Sprachvermögen bereits bedeutend gewachsen ist, kommen ungebräuchliche Analogieen nach ihr sehr selten vor.

Tempus. Als erstes Tempus tritt das Präsens auf. Dessen Formen werden zunächst nach dem auf der vorigen Satzstufe gebrauchten Infinitiv schwach gebeugt, was entweder zu gebräuchlichen Formen führt, wie Louisens 831. Tag *es bennd* (es brennt), oder ungebräuchlichen, wie Louisens 905. Tag *ich woll* (ich will) 950. Tag *der willi essd* (der Wilhelm isst), 1027. Tag *sie falld* (sie fällt), 1028. Tag *die drosse verfahrd* (die grosse verfährt = überfährt), ebenso auch wie die bayrische Mundart „er fallt" u. a. bildet. Wenn die Singularformen des Präsens erlernt sind, wird auch nach ihnen gebeugt. Dies kann bei Verben der starken Konjugation, wie in Lindners *ich fäll nicht* (ich falle nicht) im 29. Monat., und bei unregelmässigen, wie in Louisens *alle tinder mussen* 1044. Tag und Kebers[1]) *wo binnen sie gewesen* (wo sind sie gewesen) zu ungebräuchlichen Formen führen. Wann das Imperfekt auftritt kann ich aus keiner Quelle genau angeben. Eine stark konjugierte Form des schwachen Verbums „bringen" *brang* (nach singen, sang) teilt Keber[2]) mit. Sully[3]) berichtet Verbindungen der starken und schwachen Konjugation, wodurch Verdoppelungen des Imperfekts entstehen, wie *sawed* (sahte) für „*saw*" (sah) u. a. Beobachtungen über Futurbildungen fehlen. Das erste Perfekt beobachtete Lindner im 27. Monat *olga auszieht hat* (Olga hat ausgezogen). Unsicherheit herrscht hier wie auch beim folgenden Plusquamperfekt über den Gebrauch des Hülfsverbums „haben" und „sein", wie Kebers[4]) Beispiel *er hat geseit* (er ist gewesen) bezeugt. Das erste Plusquamperfekt berichtet Keber mit ca. $3^1/_4$ Jahren *erst hatten sie hier gegangen* (waren gegangen), das zweite mit ca. $4^1/_2$ Jahren *ich hatte nicht gewusst.* Merkwürdigerweise hält er sein zweites für das erste. Beobachtungen über das Futur exakt fehlen.

Modus. Bisher haben wir nur Indikative betrachtet. Den ersten Konjunktiv berichtet Lindner im 26. Monat *ein bissel*

---

[1]) Zur Philosophie der Kindersprache. 2. Aufl. S. 35.
[2]) Daselbst. S. 34.
[3]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 164.
[4]) Zur Philosophie der Kindersprache. 2. Aufl. S. 35.

wasser wollt' ich. Keber[1]) berichtet von einer Vierjährigen *du konntest es mir doch nicht geben* (du hättest es mir doch nicht geben können). Hier sind auch die sogenannten Nennformen zu behandeln. Da das Kind vom Infinitiv ausgeht, unterliegt er seltener eigenen Bildungen. Lindner berichtet im 26. Monat den merkwürdigen Infinitiv *gut binnen* (gut sein) vom Präsens gebildet. Das Partizip Perfekti wird meist vom Infinitiv schwach gebeugt, wie Louisens 1013. Tag *geschdeichd* (gestrichen), Irmas 903. Tag *gewaschd* (gewaschen), Kebers[2]) *geseit* (gewesen), selten stark, wie Lindners *gelogen* (von „liegen" und „legen") im 33. Monat. Selten wird seiner Beugung auch das Imperfekt zu Grunde gelegt, wie in Preyers[3]) *gewarent* (gewesen) im 30. Monat und in Lindners *herausgekamt* (herausgekommen) mit $3^1/_4$ Jahren, weil die im Hülfszeitwort des Perfekts liegende Vergangenheit noch einmal im Partizip ausgedrückt wird. Wenn bei der Bildung des Partizips die Vorsilbe *ge* vor einen Vokal zu stehen kommt, schiebt die Muttersprache ein *g* ein, um den Hiatus zu vermeiden, den das Kind jedoch, wie in Lindners *geessen* (gegessen) im 31. und 34. Monat, unterlässt.

Genus. Bisher haben wir nur das Aktiv betrachtet. Das erste Passiv bildete Louise am 1009. Tage *der wird deselt* (geschält). Eine Vermengung des Aktivs und Passivs teilt Sully[4]) mit: *not yike being picking up* (nicht gleich aufheben werden) für *not like being picked up* (nicht gleich aufgehoben werden).

Numerale.

Deklination. Die Muttersprache dekliniert nur „eins", „zwei" und „drei." In der Kindersprache kenne ich nur Beispiele über die Deklination von „zwei." Lindners Knabe bildete im 35. Monat einen Accusativ *gieb mir die weien* (zwei) *aepfel*, anscheinend analog zum Accusativ von „eins" *einen*. Im 36. Monat unterschied er den Nominativ *zwei* und den Accusativ *weie*.

Adverb.

Die Adverbien des Ortes herrschen vor. Sie treten bei Louise am 528. Tage mit *wegweg* auf, die der Zeit am 636. Tage mit *gleich*, die der Aussageweise (Modalität) am 627. Tage mit *nein*, 662. Tag mit *la* (ja). Lindner[5]) ist noch der Ansicht, dass

[1]) Zur Philosophie der Kindersprache. 2. Aufl. S. 41.
[2]) Daselbst. S. 35.
[3]) Die Seele des Kindes. 4. Aufl. S. 350.
[4]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 161.
[5]) Aus dem Naturgarten der Kindersprache. S. 69.

die Kindersprache die Ortsadverbien der Richtung den Ortsadverbien der Ruhe vorziehe.

Präposition.

Die erste Präposition gebrauchte Louise als Satzwort 614. Tag *mid* (= Ich will mit dir). Ihre Beziehung zu andern Wörtern fand eine Präposition 1080. Tag in *ich woll zu dir.* Wie bei der Deklination des Substantivs der Dativ, tritt auch hier die Präposition mit Dativ zuerst auf. Keber[1]) berichtet den doppelten Gebrauch von Präpositionen, z. B. *heute bin ich ohne mit dem stuhl ins bett gestiegen, papa geh weg bei mama,* wie ihn die französische und englische Sprache pflegt. Lindner führt aus dem 27. Monat einen Fall an, welcher zeigt, dass das Kind nichts davon weiss, wie die Präpositionen Kasus regieren: *mit'n dás messer.*

Konjunktion.

Von allen Redeteilen tritt die Konjunktion am spätesten auf. Louise begann mit der coordinierenden *und* 1023. Tag in *dabel und messer darf ich ja haben.* Diese wird später im Kinderstil herrschend und muss sogar neben den vielen überflüssigen Verknüpfungen zur Ersetzung der subordinierenden dienen. So berichtet Lindner mit $3^3/_4$ Jahren *die elsa hat sich nicht mit mir gezankt und die martha bloss* (= aber die Martha). Die subordinierende gebrauchte Louise zum ersten male 1027. Tag *dass sie ned rausfalld* und 1028. Tag *weil die drosse verfahrd.* Lindner beobachtete im 27. Monat *wenn.*

Artikel.

Deklination. Das erste Auftreten des bestimmten Artikels haben wir beim Substantiv kennen gelernt. Über das Auftreten folgender Genera, Numeri und Kasus habe ich Aufzeichnungen:

		Männlich	Weiblich	Sächlich
Sing.	Nom.	*der* 826. Tag	*die* 759. Tag	*das* 1027. Tag
	Gen.	—	—	—
	Dat.	—	*der* 615. Tag	—
	Acc.	*den* 1174. Tag	*die* 1174. Tag	—

Der erste unbestimmte Artikel fand sich am 648. Tage in *e lesch* (eine Zeitung).

Interjektion.

Die zahlreichen Interjektionen bezeichnen Gefühlsausdrücke, wie Schmerz 619. Tag *au,* Ekel 528. Tag *e,* 642. Tag *no,* Verwun-

[1]) Zur Philosophie der Kindersprache. 2. Aufl. S. 40 f.

derung 528. Tag *hei*, Spott 631. Tag *edsch*, ferner Anruf 503. Tag *huhu*, 513. Tag *hehe*, 597. Tag *eie*, 618. Tag *hob*, 670. Tag *bst*, Geräusche 654. Tag *hiddhidd*.

* * *

Am Schlusse dieser Formenlehre der Kindersprache betone ich, dass mit dem Auftreten eines Wortes noch nicht das Auftreten der Bedeutung gegeben sein muss. Das zeigen besonders die Pronomina und die Zahlwörter. Was über das Auftreten der Wortbedeutung letzterer gesagt werden kann, habe ich in dem Abschnitt über die Arten der Begriffe gesagt.

Satzlehre der Kindersprache.

Der einfache Satz.

Über die Satzentwicklung des Kindes liegen so wenig Beobachtungen vor, dass im folgenden mehr ein Forschungsprogramm als der Versuch einer Darstellung geboten werden muss. Als erster einfacher Satz ist bei Louise die mitten in die zweite Satzstufe fallende Aussage *da is lulu* am 626. Tage zu betrachten, weil hier zum erstenmal grammatikalisch richtig Subjekt und Prädikat auftritt. Allmählich erlernt das Kind die Bedeutung der Attribute, mit denen dann seine primitiven Satzgebilde erweitert werden. Zusammengezogene Sätze spielen infolge der vom Kinde überaus beliebten Coordination mit *und* eine grosse Rolle. Louisens erste Coordination lernten wir bei den „Konjunktionen" kennen. Die ersten Sätze sind Behauptungs-, Befehl-, Wunsch- und Ausrufsätze. Am spätesten treten die Fragesätze auf. Louise trat mit ihnen am 887. Tage in das Fragealter ein, jene Zeit, die mit ihren unzähligen Was? — und Warum? — Fragen von jeher eine unberechtigte Qual der Eltern war. Wo über die Beziehung der Redeteile im Satz etwas gesagt werden konnte, ist es in der „Formenlehre" bereits geschehen.

Der zusammengesetzte Satz.

Gleich den älteren Volkssprachen[1]) kennt auch das Kind zuerst nur die Coordination und erlernt die Subordination allmählich. Die ersten Final- und Kausalsätze Louisens habe ich unter den Konjunktionen mitgeteilt. Lindner fand die ersten Konditinalsätze im 27. Monat *wenn weihnachten ist, lichte anbrennen* und 28.

[1]) Vergl. Jolly, Über die einfachste Form der Hypotaxis im Indogermanischen. Studien zur griechischen und lateinischen Grammatik von Georg Curtius. VI. Bd. 1873. S. 217.

Monat *wenn wieder gänse kommen*, den ersten Kausalsatz im 30. Monat *weil ich dir den apfel hab' geben*. Den ersten verkürzten Nebensatz fand Lindner mit $3^3/_4$ Jahr *es fängt an zu schneien*.

Wort- und Satzstellung.

Für die Wortstellung im Satz gilt auch auf dieser Stufe noch lange das Gesetz der zweiten, dass das Wort des Interesses voransteht. Ihm folgen jetzt die übrigen und an den Schluss tritt das persönliche Pronomen. Louise sagte u. a. 777. Tag *schdūl her ich* (ich hole den Stuhl her), 839. Tag *essen ned ich* (ich esse nicht), *einsengen ich* (ich schenke ein), 905. Tag *toffer selfer einbacken ich* (ich packe den Koffer selber ein). Lindner beobachtete im 29. Monat *das nicht will ich*. Wenn kein persönliches Pronomen im Satze ist, werden Negation oder Hülfsverbum gerne an den Schluss gestellt. So berichtet Lindner im 24. Monat *geht auf gar nicht*, im 27. Monat *olga die schuhe auszieht hat*. Weiter berichtet Lindner mit $3^1/_3$ Jahren die Einrahmung des Satzes durch das Subjekt *die martha hat ihre puppe verloren die martha*, welche bis ins Alter von ca. $4^3/_4$ Jahren dauert, und mit ca. $4^3/_4$ Jahr eine französische Stellung im Nebensatz *du hast nicht gesehen, dass ich habe geweint*. Bisweilen steht das Adjektiv nach, z. B. Louisens 757. Tag *off dummi*.

Über die Satzstellung liegt kein Material vor. Lindner will mit $3^1/_2$ Jahren einen schnellen Fortschritt in der Bildung zusammengesetzter Sätze beobachtet haben.

Die dritte Stufe der kindlichen Satzbildung, die Sätze mit Flexion, entspricht sprachgeschichtlich der höchst entwickelten Stufe der flektierenden Sprachen. Die zwischen der isolierenden und flektierenden Sprachstufe stehende agglutinierende, welche die Beziehung dadurch ausdrückt, dass sie veränderte Wurzeln an unveränderte Wurzeln heftet („anleimt"), wird in der indogermanischen Kindersprache übersprungen, weil sie von Anfang an das Muster einer flektierenden Sprache vor sich hat.

2. Entwicklung der Satzbedeutung.

Urteile.

Das Urteil, nach der Erkenntnis der modernen Logik die primitive logische Funktion, ist eine Aussage. Als solche setzt es den Begriff, die Bedeutung der bei der Aussage gebrauchten Worte voraus. Man kann sich daher auch so ausdrücken, ein Begriff oder eine Anzahl von Begriffen wird zu einem Urteil, sobald

sie zum Zweck einer Mitteilung, einer Beschreibung, einer Darstellung verwandt werden. In diesem Falle tragen sie nicht blos die Beziehung auf Gegenstände, Eigenschaften u. s. w. in sich, sondern werden unmittelbar auf bestimmte Denkobjekte oder Gruppen von solchen bezogen. Da nun die Sprache beim Kinde von den ersten Anfängen an in der Regel dem Zwecke der Aussage dient, zumal wenn wir von den unwillkürlichen reflektorischen Sprachäusserungen absehen, so beginnt die eigentliche geistige oder logische Entwicklung des Kindes mit den Urteilen.[1])

Der Ausdruck der Urteile durch Worte geht den Fortschritten der sprachlichen Entwicklung parallel und bildet demnach einige Stufen. Die erste ist die Bedeutung der Satzworte, die insgesamt, weil sie einer Aussage dienen sollen, als logische Urteile aufzufassen sind. Wenn Louise am 535. Tage auf die Hühner im Hof zeigt und *bibi* sagt, heisst das soviel wie: *das ist ein bibi!* und repräsentiert infolgedessen ein logisches Urteil. Wenn sie dagegen am 602. Tage *lulu dai* (= Lulu da ist) sagt, ist ihr Ausdrucksvermögen bedeutend gewachsen, weil sie auch zwei Worte zum Ausdruck eines Urteils verwenden kann. Mehr ist zum Urteilsausdruck prinzipiell nicht nötig. Der weitere Fortschritt im Wachstum der Zahl der Worte im Satz ermöglicht nichts als Reichhaltigkeit im Aussagen, das Auftreten der Flexion Korrektheit im Ausdruck der Gedanken.

Die allgemeinen Eigenschaften der Urteile. In dem Masse, wie die Entwicklung des kindlichen Geistes fortschreitet, seine undifferenzierten Vorstellungen sich differenzieren, wird von ihm täglich Neues beobachtet. Da das Kind einen unwiderstehlichen Drang hat, alles Auffallende, jede neue Beobachtung mit Worten mitzuteilen, drückt es alle seine geistigen Vorgänge in Sätzen aus, welche Urteile repräsentieren. Der innere Vorgang, welcher ein Urteil bedingt, ist zunächst die durch fortschreitende Analyse vertiefte Beobachtung einer Erscheinung, eines Unterschiedes, wie die Entdeckung, dass der Hund Augen hat, die das Kind mit Worten wie *wauwau augen* der Umgebung mitzuteilen nicht verfehlen wird. Doch existiert noch eine andere Ursache der Urteilsentstehung. Wenn ein Kind z. B. sagen würde *wauwau dross*, so würden in ihm Gedächtnisbilder vorliegen, die sich von der neuen Vorstellung eines Hundes hinsichtlich der Grösse merklich unterscheiden. Mit

---

[1]) Diese Fassung verdanke ich der Liebenswürdigkeit des Herrn Prof. Külpe.

andern Worten, die vergleichende Reflexion tritt in ihre Thätigkeit. Eine Paarung von Analyse und Vergleichung liegt in den von Kindern beliebten Antithesen vor, wie wenn Louise am 1167. Tage eine Hummel als *ein drosses, tein dleines vogi* beschreibt. Indem das Kind die Beziehung der unterschiedenen oder verglichenen Vorstellungen durch Worte zum Ausdruck bringt, entsteht ein logisches Urteil. Was das Kind auf diesem Wege urteilt, kann im Verhältnis zur logischen Denkthätigkeit des Erwachsenen betrachtet, richtig sein, wie wenn Louise am 535. Tage Hühner *bibi* nennt. Aber so wenig wie dem Kinde mit den ersten Begriffen ihre Grenzen gegeben sind, die sein Geist nach allen Seiten schwankend erst erlernen muss, so wenig kann das Kind beim Erlernen der ersten Urteile in allen Fällen richtig urteilen. Wann ein Kind richtig und wann es falsch urteilt, hängt ganz vom Mass der jeweiligen Erfahrung ab. Auch hier schwankt es wie bei den Begriffen nach zwei Polen und die Unklarheit und Undeutlichkeit der Begriffe ist eine der nächsten Ursachen unklarer und undeutlicher Urteile. Wo der Umfang des Begriffs zu eng ist, wird das Urteil einschränkend, wie wenn Louise mit ca. 600 Tagen nur ihre Schwestern, und von diesen selbst die eine nicht, deren Namen sie sprechen konnte, mit *medi* bezeichnet; wo der Umfang zu weit ist, wird das Urteil verallgemeinernd, wie wenn Louise mit ca. 550 Tagen nicht nur Hühner allein, sondern jeden Vogel überhaupt *bibi* nennt. Weiter haben aber auch sicherlich das anfänglich schwache Gedächtnis, welches die Vorstellungsbilder bald erblassen lässt, und der Mangel an Reproduktionstreue erheblichen Einfluss auf die Urteilsbildung. Reiche Erfahrung und lange Übung bleiben dem Kind zu gewinnen, um auf dieser Grundlage allmählich den kostbaren Besitz sicherer Urteile zu erringen.

Urteilsformen unterscheidet Wundt[1]) drei Hauptklassen: Subjekts-, Prädikats- und Beziehungsformen, jenachdem das Urteil über die wechselnde Beschaffenheit des Subjekts- oder Prädikatsbegriffs oder über die wechselnde Beziehung zwischen beiden aussagen soll. Jedes Urteil, wie Mensch ist Mensch kann unter diesen Gesichtspunkten betrachtet werden, jenachdem vom Subjekt Mensch irgend eine Eigenschaft auszusagen beabsichtigt wird, oder hervorzuheben ist, dass dem Subjekt Mensch wirklich die erwähnte Eigenschaft zukommt, oder die Identität zwischen

[1]) Logik. 2. Aufl. I. Bd. Erkenntnislehre. 1893. S. 176.

dem Subjekt Mensch und dem Prädikat Mensch betont wird. Wir vermögen in den ersten kindlichen Urteilen eine Stufenfolge des auszusagenden Inhalts zu beobachten. Wenn das Kind die ersten Worte erlernt, ist sein Hauptinteresse, Dinge zu benennen, was der statistische Nachweis ergiebt, dass die Hauptmasse der ersten Worte Substantiva sind. Es ist die Stufe der Entdeckung des Subjekts, über welches das Kind nun auszusagen beginnt. Wenn es durch Entwicklung der Fähigkeit, die undifferenziert wahrgenommenen Gegenstände analysierend und vergleichend zu betrachten, Unterschiede wahrnimmt, ist sein Hauptinteresse auf diese gerichtet. Es ist die Stufe der Entdeckung des Prädikats am Subjekt, über welches das Kind nun auszusagen beginnt. Gegenüber dem Erkennen von Unterschieden im Wesen einer Vorstellung aber hat das Kind, wenn es nicht Gefahr laufen soll, die unterschiedenen Teile völlig getrennt voneinander zu erfassen, die Erfahrung zu gewinnen, dass die Teile dennoch ein einheitliches Ganzes bilden. Dies bewirken die durch Gleichzeitigkeit oder Aufeinanderfolge der Eindrücke hervorgerufenen Associationen, was das Kind jedoch erst ziemlich spät durch Worte zum Ausdruck bringt. Es ist die Stufe der Entdeckung von Beziehungen zwischen Subjekt und Prädikat, über welche das Kind nun auszusagen beginnt. So erkennen wir deutlich, dass die Formen, unter deren jeder das Urteil eines Erwachsenen betrachtet werden kann, beim Kinde in einer bestimmten Reihenfolge auftreten.

Die psychologische Entwicklung der Urteile geht in ihren ersten Anfängen auf psychische Erscheinungen vor der Sprachbildung zurück. Ein Kind, welches beim Anblick eines farbenprächtigen Hahnes durch Lachen die Auslösung eines freudigen Gefühles bekundet, thut psychisch dasselbe wie ein älteres Kind, welches in seiner Freude noch ein Satzwort wie *schön* auslösen kann. Nur in letzterem Falle aber, wo die Sprachentwicklung den Ausdruck durch Worte gestattet, spricht man von logischen Urteilen und kann eine erste Stufe der Urteilsbildung aufstellen, die der Reproduktion eines Worts durch eine (eventuell gefühlsbetonte) Vorstellung. Auf dieser muss jedoch das Kind häufig einen reicheren Gedankeninhalt, wechselnde Gefühle und komplizierte Willensvorgänge mit einem einzigen Wort ausdrücken und es ist klar, dass das Kind rastlos dahin strebt, wechselnde psychische Erscheinungen durch Auslösung der jeweils associierten Worte auch sprachlich zum Ausdruck bringen zu können. Wenn dies erreicht

ist, unterscheiden wir die zweite Stufe der Urteilsbildung, die der successiven Reproduktion mehrerer Worte durch eine Anzahl simultan oder successiv gegebener Vorstellungen, auf welcher das Kind in obigem Beispiel etwa *bibi schön* sagen würde. Ein weiterer Fortschritt in der Entwicklung ist von hier dann nur noch insofern möglich, als die Worte auch untereinander associative Verknüpfungen eingehen und reproduziert werden können, ohne das die dazu gehörigen Vorstellungen aufzutauchen brauchen, womit die dritte Stufe der Urteilsbildung, die der Reproduktion von Worten durch Worte auf Grund selbständiger zwischen ihnen entstandener associativer Beziehungen, erreicht ist. So wird beispielsweise die Copula in Urteilen wie *das bibi ist schön* nicht durch eine dazu gehörige Sachvorstellung, sondern lediglich durch das aus der Muttersprache bekannte Urteilsverhältnis der beiden Worte *bibi* und *schön* ausgelöst, was schon daraus hervorgeht, dass die ersten Satzworte auch ohne Copula Urteile repräsentieren, aber auch viele Redeteile, wie die Artikel, und selbst Sachvorstellungen repräsentierende Wörter wie „Fenster" und „Haus", unterliegen diesen Gesetzen. Keine dieser Stufen schliesst nach ihrer Entstehung die früheren aus.

Schlüsse.

Unter Schluss versteht man einen Denkakt, durch welchen aus gegebenen Urteilen, den Vordersätzen oder Prämissen, ein neues Urteil, der Schlusssatz gewonnen wird. Wird von einer speciellen Erfahrung auf einen allgemeinen Satz geschlossen, so spricht man von einem induktiven, im umgekehrten Falle von einem deduktiven Schluss (Syllogismus). Die durch diese Denkakte gewonnenen Urteile unterscheiden sich von den oben behandelten dadurch, dass jene aus direkter Beobachtung, diese aus weiteren Urteilen gewonnen sind. Von dem Schluss als logischem Verhältnis ist der psychische Vorgang zu unterscheiden. Während jener die objektive Beziehung der Begriffe und Urteile ausdrückt, ist dieser die Summe jener psychischen Erscheinungen, welche in einem Schluss ablaufen. Sie stellen Reproduktionsvorgänge dar, welche bisweilen abgekürzte Wege einschlagen, auch wohl infolge missleitender Reproduktionstendenz auf falsche Bahnen geraten können.

Der Ausdruck der Schlüsse durch Worte geht wie bei den Urteilen den Fortschritten der sprachlichen Entwicklung parallel und bildet demnach einige Stufen. Auf der ersten wird eine

komplizierte Schlusskette in einem durch ein Satzwort repräsentierten Urteil angedeutet. So wird durch das Urteil Louisens am 615. Tage *der mama* (= [Sie gehört] der Mama) beim Anblick einer Kugel eine grosse vorausgegangene Gedankenkette angedeutet, die ich im folgenden weiter analysieren werde. Solche Folgerungen sind nun freilich schwierig und zweifelhaft und Sicherheit gewinnt man erst, wenn das Kind auf der folgenden Stufe einen grösseren Apparat von Worten aufzubieten vermag. Dann ist ein Schluss möglich, wie ihn Oskar schon am 561. Tage lieferte: *tante m. tümpfchen schickt. tante m. oskar gut*, dem nur die Prämisse: „Alle Menschen, welche Oskar Strümpfchen schicken, sind ihm gut", vorausgesetzt zu werden braucht.

Zunächst ist es interessant, zu erfahren, wie sich das Kind zu den Grundgesetzen des Schliessens verhält. Der Grundsatz der Identität (Jeder Begriff, jedes Urteil ist sich selbst gleich) wird dem Kind in jener Zeit erst bewusst, wo Fragen wie: „Warum ist ein Glas ein Glas, ein Stuhl ein Stuhl?" ein Nachbrüten über die Möglichkeit des Gegenteils verrät, und das ist im Fragealter. Die von mir bei Louise um die Zeit des 1000. Tages beobachtete konstante Beantwortung aller Fragen: „Warum ist das so?" mit: *weil das so ist!* z. B.: „Warum ist das eine Katze?" *weil das eine katze ist!* scheint nur formal ein Zirkelschluss zu sein und eine eigenartige Anwendung des Grundsatzes der Identität darzustellen, psychisch vielmehr anders aufgefasst werden zu müssen.[1]) Sie scheinen nämlich auf eine naive Anerkennung der Realität der Begriffe hinzudeuten, wie sie sich z. B. bei Platon findet: sein und heissen gelten als verschiedene Dinge. Die Frage: „Warum ist das eine Katze?" bedeutet aus eben diesem Grunde für das Kind soviel wie: „Warum heisst das eine Katze?", weshalb seine Antwort lautet: *weil das eine katze ist.* Der Satz vom zureichenden Grunde (Jedes Urteil muss einen zureichenden Grund haben) steht dem Kinde besonders im Fragealter als Gipfel seines Interesses obenan, aber sein Geist hat kein Kriterium für das Verhältnis von Grund und Folge, die deshalb ebensogut richtig wie verkehrt aufgefasst werden können. So schloss Oskar am 709. Tage, als im Jahre 1877 der damalige Kronprinz von Preussen die Kruppsche Fabrik in Essen besuchte: *kronprinz will sich fähnchen besehen und in der fabrik arbeiten*, womit er Grund und Folge gründlich verwechselt hat.

Von den Schlüssen treten die induktiven zuerst auf, die

[1]) Dies ist die Ansicht des Herrn Prof. Dr. Külpe.

Schlüsse von der speciellen Erfahrung auf einen allgemeinen Satz. Es ist natürlich, dass das Kind mit dieser Form beginnt, weil sich allmählich die angesammelten Einzelerfahrungen in ihm in Beziehung setzen und die Reproduktion des Allgemeinen durch das Besondere nicht nur hier beim Kinde nächstliegend, sondern, wie seit Külpe[1]) bekannt, überhaupt bevorzugt ist. Die ersten Induktionsschlüsse werden durch Reproduktionen auf Grund von Ähnlichkeiten, sei es von Vorstellungen, sei es von Verhältnissen, veranlasst und sind demnach Analogieschlüsse, wie die ersten durch Satzworte repräsentierten Schlüsse Louisens ergeben. Ihnen folgen später die komplizierten, durch andere Reproduktionen bedingten Induktionen. Im Verhältnis zur logischen Denkthätigkeit des Erwachsenen betrachtet, sind nicht alle Induktionen des Kindes richtig, weil bei einem Teile aus einer Erfahrung zu wenig, bei einem anderen zu viel geschlossen wird. Jene bezeichne ich als einschränkende, diese als verallgemeinernde Induktionen. Das Beispiel einer richtigen Induktion ist, wenn Louise am 1191. Tage angesichts der unreifen Früchte eines Stachelbeerstrauchs sicherlich analog früheren Erfahrungen schloss: *das wern stachelbeer!* Einschränkende Induktionen sind selten. Louise hatte einen Hund namens Bello kennen gelernt, der ihr oft eine Pfote gab. Am 1174. Tage spielte sie nun „Bello", reichte der Mama ihr Füsschen und sagte: *jetzt bin ich der bello, da muss ich dir den fuss für die Hand geben.* In Unkenntnis der tierischen Entwicklungsgeschichte schloss sie nicht auf Homologität unseres Armes mit der Vorderpfote des Hundes, sondern liess sich durch den Sprachgebrauch des Wortes „Fuss" verführen, nur die menschlichen Beine für „Füsse" zu halten. Lilli war etwa bis zum 2000. Tage der Meinung, dass nur sie an Weihnachten einen Christbaum hätte, und war überrascht, an einem Weihnachtsfeste eines Tages bei fremden Leuten einen Christbaum zu sehen. Verallgemeinernde Induktionen sind am häufigsten. Sie beginnen schon auf der Satzwortstufe. In Louisens Tagebuch sind deren alle durch ein vorgesetztes S bezeichnet. Die erste, welche sich beim 1. Wort unter dem 615. Tage findet, ist das oben citierte Beispiel *der mama.* Das Kind hatte die Erfahrung gemacht, dass alle Gegenstände der Umgebung Papa und Mama gehören und schloss nun sehr natürlich, dass auch ein neuer unbekannter ähnlich den andern Besitz der Eltern sei. Dass er dies zufällig nicht war,

---

[1]) Grundriss der Psychologie. 1893. S. 179. Früher Philosophische Studien. Bd. VIII. 1892. S. 318 f.

entging dem Kinde mangels Erfahrung und Übung im Schliessen. Weitere Beispiele finden sich beim 2., 9., 18., 21., 37., 93., 94., 113., 120., 125. Wort. Als sie an einem Weihnachtsabend, ihrem 1027. Tage, eine Eisenbahn erhielt, hatte sie mehrere Tage einen grossen Schrecken vor ihr, den sie durch die Worte erklärte: *dass sie mich ned verfahrd!* Sie musste gehört haben, dass man durch Eisenbahnzüge überfahren werden könne, was sie nun ohne weiteres auch von ihrem kleinen Bähnchen annahm. Daisy schloss am 2864. Tage angesichts von Piccolos und Kellnern, dass jene Knaben, weil sie Dienste eines Erwachsenen verrichten, ausgewachsen seien und fragte: *warum wachsen denn die piccolos nicht?* Erna N. lernte das Märchen vom Rotkäppchen kennen. Nun hält sie etwa seit dem 1200. Tage jeden grossen Hund für einen Wolf, meint, weil jene Grossmutter eine Haube aufhabe, müssten alle, insbesondere auch die ihrige, eine Haube aufsetzen, und fragte letztere, da jene im Märchen vom Wolf gefressen wird: *bist du die grossmutter, die der wolf gefressen hat?* Am 1797. Tage sagte sie: *in amerika haben es die leute gut, da braucht man keine tramway, da kann man immer schifferl fahren.* Die allgemeinste Ursache der Schwankungen in den Resultaten der kindlichen Induktion ist der infolge Erfahrungsmangel beschränkte Vorstellungskreis und der Verstoss gegen den Grundsatz, dass nur auf allseitigste Beobachtungen und schärfste Prüfungen Induktionen aufzubauen sind: Kinder aber beobachten und prüfen noch zu mangelhaft und vermögen ebenso Bekanntes als Massstab von Unbekanntem zu unterschätzen wie zu überschätzen. Sie folgen den nächstliegenden Reproduktionen. Auf diesem Wege gelangt das Kind im einzelnen besonders im Anfang zu unerlaubten Analogieschlüssen, bei denen ihm einmalige Erfahrungen Massstab zur Beurteilung aller ähnlichen Verhältnisse sind (Beispiel *der mama*). Weiter unterscheidet das Kind nicht zwischen wesentlichen und unwesentlichen Merkmalen eines Begriffs und hält daher zufällige Verknüpfungen für ebenso fest und zuverlässig wie die notwendigen (Beispiel von Grossmutters Haube). Gleiche Bezeichnungen können ferner verleiten, eine Gleichheit der bezeichneten Vorstellungen anzunehmen, was noch nicht damit gegeben sein muss (Beispiel vom Fuss, von der Grossmutter). Wie bei den Urteilen bleiben auch hier dem Kinde reiche Erfahrung und lange Übung zu gewinnen, um das richtige Schliessen sicher zu erlernen.

Der deduktive Schluss (Syllogismus), der Schluss von einem allgemeinen Satz auf einen besonderen Fall, wird vom Kind

im allgemeinen später erlernt als der induktive. Er ist erst möglich, wenn das Kind durch Induktionen allgemeine Gedanken besitzt oder deren angelernt erhielt. Auch bei ihnen muss man, wie bei den Induktionen, richtige, einschränkende und verallgemeinernde unterscheiden. Eine richtige Deduktion ist das oben citierte Beispiel Oskars, welcher unter stiller Voraussetzung eines allgemeinen Satzes auf specielle Verhältnisse richtig schliesst. Ebenso treffend erwiderte Louise am 818. Tage, als man zu ihr sagte: „Die Minni frisst dich!“ *minni nid fressen, ich baf* (brav)! worin sie von dem allgemeinen Gedanken, dass braven Kindern nichts geschehen dürfe, auf ihre Unantastbarkeit schloss. Eine einschränkende Deduktion, welche zweifellos möglich ist, ist mir leider nicht bekannt geworden. Eine verallgemeinernde Deduktion liegt dagegen vor, als Louise wie alle Kinder, weil sie stets hörte, dass man brav sein müsste, mit ca. 700 Tagen schloss, dass jede einzelne Person ihrer Umgebung brav sei. Dieser Schluss wurzelt tief in der menschlichen Seele und lässt uns das ganze Leben hindurch in den Eltern sittlich besonders hervorragende Wesen erblicken. Die allgemeinste Ursache der Schwankungen in den Induktionsresultaten ist auch die der Schwankungen in den Deduktionen: Beschränkter Vorstellungskreis und Mangel an allseitiger Beobachtung und scharfer Prüfung, und auch hier kann nur Erfahrung und Übung das erringen, was keinem Menschen in die Wiege mitgegeben ist.

In einem Teil der oben erörterten Schlüsse ist das Kind von richtigen Voraussetzungen (richtigen Obersätzen) ausgegangen und hat sie zur Grundlage richtiger, einschränkender und verallgemeinernder Induktionen und Deduktionen gemacht. In einem andern Teil ist dies aber nicht der Fall. Hier bilden unrichtige Voraussetzungen (unrichtige Obersätze) den Ausgangspunkt. Die Erzieher pflegen nämlich dem Kinde viele Unwahrheiten und Märchen für Thatsachen anzulernen, auch assimiliert sich dieses selbst schwer fassbare Begriffe seinem beschränkten Vorstellungskreis, an welche es nun, wie wenn sie wahr wären, richtige, einschränkende und verallgemeinernde Induktionen und Deduktionen knüpft. Hierher gehören alle die reizvollen Kombinationen, die das Kind aus nicht existierenden Begriffen, wie dem Kinderbringen des Klapperstorchs, den Ereignissen in Märchen (Beispiel von der Grossmutter), schwindelhaften Warnungen (Beispiel vom Gefressenwerden), oder aus schwer fassbaren, wie dem Gottesbegriff, folgert. Hören wir, was Bertha K., welche hörte, dass Gott das Korn wachsen lasse, aus ihrem Gottesbegriff herausschliesst! Sie sagt mit ca. 1370

Tagen: *wenn ich in den himmel komme, komme ich in das zimmer, wo die engele sind, der liebe gott ist nicht immer bei den engele, er ist im andern zimmer, weil er korn zum brod macht, da kann er nicht so oft hinaus, sonst zerstreut er es.*

Die psychologische Entwicklung der Schlüsse geht wie bei den Urteilen in ihren ersten Anfängen auf psychische Erscheinungen vor der Sprachbildung zurück. Ein Kind, welches sieht, wie man seine Spielsachen aus einem Schrank nimmt, wird später, wenn der Wunsch nach ihrem Besitz wieder einmal in seiner Seele auftaucht, in eigener Person zum Schrank gehen und die Spielsachen holen. Diese einfache Handlung würde, in logische Schlüsse aufgelöst, keinen einfachen Zusammenhang von Prämissen (Ober-, Unter-) und Schlusssätzen ergeben. Ein älteres Kind würde diese Handlung sicherlich durch die Aussprache einiger der kindlichen Eigenart entsprechenden Urteile begleiten und damit auf der ersten Stufe der Schlussbildung angelangt sein, auf welcher eine Vorstellung, die den Mittelbegriff repräsentiert, zwei andere Vorstellungen, die den Oberbegriff und den Unterbegriff repräsentieren, reproduziert und damit eine Verknüpfung des Ober- und Unterbegriffes zu einem Urteil veranlasst. In dem Schluss Oskars

Alle Menschen, welche Oskar **Strümpfchen schicken,**
sind ihm gut.
tante m. ***tümpfchen schickt.***
tante m. oskar gut.

ist das *tümpfchen schicken* die den Mittelbegriff repräsentierende Vorstellung, welche die beiden dem Oberbegriff *gut* und dem Unterbegriff *tante m.* entsprechenden Vorstellungen reproduziert, worauf der Schlusssatz nach der bei der psychologischen Entwicklung der Urteile erörterten Weise entsteht. Sobald die Worte associative Verknüpfungen unter sich eingegangen haben, ist die zweite Stufe der Schlussbildung bedingt, auf welcher Worte allein Worte reproduzieren und zu Urteilen verknüpfen lassen können. Ein Redner macht beispielsweise die Schlüsse, die er zieht, nicht immer psychisch durch, sondern arbeitet häufig nur mit Wortreproduktionen, während sein Bewusstsein mit anderen Vorstellungen, z. B. über formale Teile seines Vortrags oder solchen vom kommenden Inhalt, erfüllt ist. Auch diese Stufen schliessen sich einander nicht aus.

Überblick über die Entwicklung von Begriffen, Urteilen, Schlüssen.

Ein Überblick kann sich selbstverständlich nur auf gemeinsame Punkte richten. Diese liegen in einer merkwürdigen Parallelität der Schwankungen, welche sich auch allgemein als Denkfehler auffassen und bezeichnen lassen. Diese Denkfehler kommen nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Erwachsenen bis zum höchsten Alter vor, haben aber durch die Logik nur eine ungenügende Behandlung erfahren. Sie lassen sich in folgender Tabelle darstellen

	Begriff	Urteil	Schluss (Induktion u. Deduktion)
Bekanntes wird unterschätzt als Massstab für Unbekanntes	Inhaltsbereicherung = Umfangsverengerung (Wortbeschränkung)	einschränkend	einschränkend
Bekanntes wird richtig geschätzt als Massstab für Unbekanntes	Richtiger Inhalt = Richtiger Umfang	richtig	richtig
Bekanntes wird überschätzt als Massstab für Unbekanntes	Inhaltsverarmung = Umfangserweiterung (Wortverallgemeinerung)	verallgemeinernd	verallgemeinernd

Durch diese Schwankungen nach zwei Polen schreitet das Kind mit wachsender Erfahrung und Übung im Denken zu immer treffenderen Begriffen, Urteilen und Schlüssen bis zu jener Stufe fort, wo ihm sein Stand, sein Beruf und andere Verhältnisse eine zeitweilige oder dauernde Grenze des Erreichbaren setzen.

IV. Entwicklung der Stilistik und Gesamtbedeutung des kindlichen Denkens und der kindlichen Weltanschauung.

Wie ein rosiger Hauch der Morgenröte umspielt das erste Wort den kindlichen Geist. Es ist ein bedeutungsvoller Moment und ein herrlicher Augenblick, von einem Wesen, das, obwohl von Menschen geboren, uns dennoch wie ein Tier entgegentrat, das erste wahrnehmbare Zeichen zu vernehmen, welches seinen wahren Eintritt in den Kreis der Menschheit, in den Kreis vernunftbegabter Wesen verkündigt. Morgenluft weht, Morgenluft für das Kind, Morgenluft für das glückstrahlende Elternpaar!

Aber noch herrlicher als die Wahrnehmung jenes ersten ergreifenden Augenblicks ist jene unvergessliche Zeit, in der das Kind mit den Worten der Muttersprache spielt, ihrer Formen sich zu bemächtigen sucht, bei jedem Versuch aber, sie zu gewinnen, an den schroffen Klippen der erstrebten Küste strandet, und dennoch mit unsagbarem Willen und bewunderungswürdigem Mute die schwere Aufgabe immer und immer wieder zu lösen versucht, bis nach langen, mühevollen Zeiten endlich das schwere Werk gelingt.

Die Schwierigkeiten aber, welche die Sprache in allen Teilen dem Kinde entgegenstellt, bedingen natürlicherweise einen nachhaltigen Einfluss auf das formale Gepräge der kindlichen Rede, und wenn die elementaren Schwierigkeiten, welche in der Laut-, Wortbildungs-, Formen- und Satzlehre behandelt wurden, längst überwunden sind, machen sich neue in der Wahl der Worte und in der Art des Satzbaus geltend, die man als stilistische gewöhnlich zu bezeichnen pflegt.

Die Wahl der Worte wird einerseits durch die allgemeine Wortarmut beeinflusst, welche zu häufiger Wiederholung (Pleonasmus) gleicher Worte führt, andererseits durch den Reichtum an gewissen Worten und Wortgruppen, wie der Verba machen, thun, kriegen, welche besonders gerne zur Umschreibung anderer Verba, wie Kebers[1]) *ich mache sie zum aufblüten*, oder zur einfachen Verknüpfung mit solchen, wie *ich thue bekommen* (ich bekomme), verwendet werden, ferner Interjektionen. Wortverwechslungen, die wir früher kennen lernten, finden häufig statt, ebenso Ausdrucksvermengungen (Contaminationen), wie wenn Edwin 1067. Tag sagte: *wir müssen immer ein bischen schmerz zerbeissen* („Schmerz verbeissen" und „etwas zerbeissen"). Tropen finden sich in der Metapher, der auf Analogie beruhenden bildlichen Übertragung eines Worts, welche sich infolge der starken Phantasiethätigkeit des Kindes bei Benennung unbekannter Objekte in Wortbildungen durch Zusammensetzung und in einfachen Übertragungen geltend macht, wie wenn Erna N. am 1641. Tage angesichts der brennenden Laterne eines Velocipedisten sagte: *er hat lichtaugen*, und Irma am 1131. Tage, als sie beim Waschen die Behaarung ihrer Haut entdeckte, die Kinderfrau fragte: *hast du auch solche federn?* oder am 1248. Tage, weil sie selbst rote Haare hat, von einem mit rötlichen Moosen bewachsenen Stein sagte: *der stein hat rote haare.* Umgekehrt werden aber bildliche Ausdrücke der Muttersprache vom Kind oft recht

[1]) Zur Philosophie der Kindersprache. 1893. S. 41.

buchstäblich aufgefasst. Der Verständlichmachung von Unbekanntem dienend hat die Metapher grosse pädagogische Bedeutung. Ein unrichtiges Bild heisst Katachrese. Beim Kind bin ich aber immer zweifelhaft, was ich für eine Metapher und was für eine Katachrese halten soll. Diese Tropen stellen die spätesten Verallgemeinerungen dar, unterscheiden sich aber von den früheren dadurch, dass sie bewusst geschehen. Figuren finden sich in der Antithese, die wir früher kennen lernten, im Pleonasmus, wie Sully[1]) von einem Knaben die Bildung *ein anderes noch ein biskuit* und *ein anderes mehr* erzählt, im Sarkasmus, der Synekdoche und im Witz, der einerseits im Wort (Wortwitz, Wortspiel) liegen kann, wie wenn Irma am 1086. Tage im Lottospiel auf die Frage: „Wer hat....?" statt *ich* stets *ich mich und pich* rief, oder mit ca. 2700 Tagen aus Würzburg *witzburg* machte (Etymologisches Wortspiel), und im Gedanken (Sachwitz), wenn die Kinder infolge einer entfernten Ähnlichkeit absichtlich Objekte mit falschen Namen belegen.

Die Art des Satzbaus ist im allgemeinen einfach gestaltet und leidet einerseits an Knappheit (Wortauslassungen), andererseits an Häufung einzelner Redeteile, wie beispielsweise Präpositionen (Wortstauungen). Die Darstellung kann oft übermässig breit, oft übermässig kurz sein. Unbekannte Worte können ebenso durch lange Erklärungen, wie komplizierte Gedankenketten durch wenige Worte ausgedrückt werden. Übertriebene Deutlichkeit oder Genauigkeit an unpassenden Stellen wird einerseits ebensosehr geliebt, wie andererseits lässiger Ausdruck, wo Schärfe besser am Platze wäre. Endlose Coordination von Sätzen, selbst an Stelle der Subordination, ist sehr beliebt, und Pleonasmus der Coordination ebensowenig verpönt wie die häufige Wiederholung gleicher Worte.

Der allgemeine Inhalt des kindlichen Denkens, den man seine Gesamtbedeutung nennen kann, ist ebenso eine selbständig zu betrachtende Erscheinung, wie es der allgemeine Inhalt des Denkens eines Arbeiters im Gegensatz zu dem eines Gelehrten wäre, wenn derartige Untersuchungen gegenwärtig überhaupt betrieben würden. Über den Begriffsschatz haben wir besonders durch die Statistik und deren Erörterungen hinreichenden Aufschluss erfahren. Arm im Verhältnis zum Erwachsenen ist er dem Kinde Ausgangspunkt zur Erklärung alles Neuen. Nach Bekanntem sucht es Unbekanntes zu deuten, Unbekanntes an Bekanntes zu assimilieren. Daher begnügt es sich auch stets mit einer seinem Vorstellungskreis ange-

[1]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 170.

passten Erklärung, wenn sie sonst nötigenfalls auch noch so unwahr oder ungeschickt ist. Diese Thatsache muss die Pädagogik bei Schaffung jener Methoden beachten, mittelst deren sie dem Kinde Begriffe beizubringen versucht.

Hier bleibt uns nur noch eine Betrachtung vom Verlauf des begrifflichen Denkens übrig. Dem unbefangenen Beobachter werden jederzeit im Kinderstil merkwürdige Lücken im Fortschreiten der Darstellung und noch häufiger ein unvermittelter Gedankenwechsel auffallen. Jene werden vom Kinde geistig wohl überbrückt, aber sprachlich nicht zum Ausdruck gebracht, dieser aber beruht auf dem eigenartigen Verlauf der Vorstellungen beim Kinde. Undifferenzierte Vorstellungen veranlassen allgemeinere Reproduktionen, freie Reproduktionen (freisteigende Vorstellungen) sind zahlreicher vertreten, gewisse Associationsgruppen sind bevorzugt, was Ziehen[1]) in seiner dankenswerten Untersuchung klargelegt hat. So haftet das Kind, was Ziehen übrigens bei seinen für diese Untersuchungen zu alten Kindern (Schulkindern) selten konstatierte, oft merkwürdig am Wortklang (Verbalassociationen), wie durch ein Beispiel Kebers[2]) illustriert wird, indem ein Knabe auf die Warnung seines Vaters: „Wälze dich doch nicht da im Dreck umher!“ erwiderte: *ich will ja auch ein drechsler werden.* Und weil noch kein geschulter Verstand über eine geordnete Gedankenfolge wacht, kein ethisches, rechtliches, ästhetisches und religiöses Motiv gebietet und verbietet, wird jede Reproduktion einer Vorstellung, die im Augenblick das kleine Gehirn durchblitzt, in einem Urteil ausgesprochen, und jede naivste Kleinigkeit gesagt, die es meist mit grossem Interesse wahrnimmt, denkt, oder thut: Ein Bild reicher, dem Laien regellos erscheinender Geistesthätigkeit, und oft genug des berüchtigten Enfant terrible, das den Vater, die Mutter an jedem Ort jeden Augenblick in die peinlichste Verlegenheit zu setzen vermag. Erst allmählich entwickelt der erwachende Geist Bewusstseinsinhalte, welche die Aussprache des Vorgestellten hemmen oder veranlassen, und mit wachsender Entwicklung die treibenden Momente des individuellen Seelenlebens werden.

Zu alledem machen sich einige durch grandiose einschränkende und verallgemeinernde Schlüsse bedingte Anschauungen breit. Das eigene Ich und höchstens die Personen der nächsten Umgebung stehen im Mittelpunkt des Interesses. Ihnen gehört

[1]) Die Ideenassociation des Kindes. I. Abhandlung.

[2]) Zur Philosophie der Kindersprache. 2. Aufl. S. 17.

alles, ihnen gelten alle Bitten, ihnen kommen alle ethisch und ästhetisch zu fordernden Prädikate, wie brav, gut, schön zu. Im übrigen haftet das Kind an den kleinen Dingen seiner Umgebung, die seine Welt bedeuten, und mit ihnen an Nebensächlichkeiten in Wunsch und Erzählung.

Nichts vermag diese Verhältnisse besser zu illustrieren als eine kleine Anzahl Kinderbriefe, welche in eigener Niederschrift der Kleinen das erzählen, was den kindlichen Geist zu gewissen Zeiten erfüllt. In ihnen ist vom Stil der Form und des Inhalts nur das zu trennen, was der Kampf mit der Rechtschreibung verschuldet hat, deren Erörterung nicht in den Rahmen meiner Untersuchung gehörte. Zum Vergleich der Ähnlichkeit des Stils der kindlichen Rede mit jenem unkultivierter Völker stelle ich die wörtliche Übersetzung einer Neger-Mythe an den Schluss.

1.

Wilhelm B. am 2893. Tage an seinen Bruder.

Lieber Fritz Christoph Buchner in Bamberg[1])

Lieber Fritz ich wünsche dir das du recht bald Gesund wirst. Und[2]) dass ich bald zu dir hinauf kann. Und[2]) Liebe Muller[3]) komme bald herunter. Wie viel hat den der kleine Fritz Buchner[1]) Geld. Liebe Mutter scheibe mir doch bald einen Brief.

dein

treuer Freund[4])
Wilhelm Buchner

in Bamberg, den 24 November. 1861.

[1]) Übertriebene Deutlichkeit. [2]) Pleonasmus der Coordination. [3]) = Mutter (Wechsel der Anrede). [4]) = Bruder (Wortverwechslung). Man beachte ferner den unvermittelten Gedankenwechsel.

2.

Max am 3279. Tage an seine ältere Schwester.

Bbg. den 1 7 1875.

Liebe Lilly.

Eine grösere Fregheit ist mir noch nicht vorgekommen ich schreibe Dir schon immer briefe aber griche[1]) eine[2]) Antwort. Ist vielleicht dein dicker[3]) dabein das der dir keinen Brief[4]) gibt. wenn ich nicht 2—3 Tage habe[5]) da sollts du sehen. schon[6]) griechs[1]) du von mir keinen Brief mehr.

Max Buchner
ungezohgheit.

[1]) Bevorzugung des Verbums „kriegen." [2]) = keine. [3]) = Mann (Sar-

kasmus). [4]) = Briefbogen (Synekdoche). [5]) = wenn ich nicht einen in 2—3 Tagen habe (Wortauslassungen). [6]) = sonst (Wortverwechslung).

3.

Wilhelm A. mit ca. 2690 Tagen an seinen Papa.

(Zweibrücken, März 1884.)

An herrn[1]) Papa.

Einen schönen Gruß von Wilhelm[2]) und[3]) du sollst, Wilhelm[2]) ein Pup=penteater mit bringen mit welchem man das Rotkäppchen spielen kann. Uud[3]) die Hüner sind uns durchge=gangen. Uud[3]) s' Walfe Hund hat die Huner gejagt. Uund[3]) Wilhelm[2]) hat sich gebrochen und Karl ist krank. Uund[3]) ein schönen Gruß von Fräu=lein, — und[3]) Wilhelm[2]) hat vor gester Prufung gehabt, und[3]) Karl hat das Schul Fiber. Und[3]) Karl[4]) wünscht sich Fußatelari[4]) und[3]) infanderri[5]). Uund[3]) Karl[6]) kann nicht schreiben weil er krank ist. Und[3]) ich wünche dir viele beser=ung. — Und[3]) ich glaube das wir nicht kommen könen.

Wilhelm
Ament

[1]) Verallgemeinerung des mit dem Amtstitel verbundenen „Herrn." [2]) Gebrauch des Eigennamens für „ich." [3]) Pleonasmus der Coordination. [4]) = Fussartillerie und [5]) = Infanterie (Bleisoldaten). [6]) Pleonasmus.

Man beachte ferner den unvermittelten Gedankenwechsel und die Art der Wünsche.

4.

Wilhelm A. mit ca. 2720 Tagen an seinen Papa.

(Zweibrücken, April 1884.)

Lieber Papa!

Die Hüner haben gestern nur sieben Eier gelegt. Und[1]) ich habe Halsweh. Und[1]) ich lese sehr viel in den Schmid's Schriften. Und[1]) ich habe vom Herrn Direktor zwei Briefmarken von Holland mit gebracht gricht[2]), welche ich noch nicht habe. Und[1]) die Mimmi[3]) hat einen Wurm gefangen und wollte ihn fressen aber die Mama hat sie weg ge jagt.

Gruß
und
Kuß
von
Willy Ament
Schüler der
zweiten Klasse.

[1]) Pleonasmus der Coordination. [2]) Mit dem Verbum „kriegen" verknüpfte Redensart. [3]) Name der Hauskatze.

Man beachte ferner den unvermittelten Gedankenwechsel.

5.

Wilhelm A. am 2783. Tage an seinen Papa.

(Zweibrücken, 15. Juni 1884.)

Liber Papa

Einen schönen Gruß von Wilhelm[1]) und[2]) Freulein und[2]) Mama und[2]) Miemi[3]) und[2]) Puß[4]) und[2]) Schill[5]) und[2]) Scheck[6]) und[2]) bibi[7]) Und[2]) Miemi ist zu den Glucken gegangen und[2]) Willi[1]) hatt sich Östreiger[8]) gekauft und[2]) Mimi hat Kalbst braten gestolen.

Wilhelm
Ament
schnell und nicht schön.

[1]) Gebrauch des Eigennamens für „ich." [2]) Pleonasmus der Coordination. [3]) Name der Hauskatze. [4]) Name einer fremden Katze. [5]) und [6]) Name zweier Hunde. [7]) Name eines Huhnes im Hühnerhof. [8]) = Österreicher (Bleisoldaten).

Man beachte ferner den unvermittelten Gedankenwechsel.

6.

Amelie am 2909. Tage an den Verfasser.

(Amerang, 29. Oktober 1897.)

Lieber Willi

Ich habe eine sehr niedliche Katze. Einen Brief kann ich Dir schon schreiben abe groß wird er nicht. Nechstes Jahr kommt gewiß die Irma und spielt mit meinen schonen Sachen. Ich gratoliere der lieben Tante Lili zu ihren Geburstag. Ich und meine Bruder lassen dich und alle herzlich grüßen.

Von Deiner
Coustene Amelie v.
Crailsheim.

Man beachte den unvermittelten Gedankenwechsel.

7.

Eine Mythe der Bantu-Stämme Südafrikas in wörtlicher Übersetzung.*)

Der Regenbogen.

Wenn es vom Himmel regnet, sagen die Leute beim Erscheinen des Regenbogens: „Es ist im Begriff sich aufzuklären; denn das Scepter der Königin, der Bogen, ist zu sehen"; und es klärt sich auf: selbst wenn es stark regnet, klärt es sich beim Erscheinen des

*) **Haarhoff, Die Bantu-Stämme Süd-Afrikas. Diss. Leipzig 1890. S. 4.**

Bogens auf; es regnet nicht mehr, sondern klärt sich auf; selbst wenn es zwei Tage geregnet hat, klärt es sich beim Erscheinen des Regenbogens auf.[1])

Die Leute sagen, der Bogen ist ein „Umnyama“[2]), das in einem Teiche wohnt und wie ein Schaf gestaltet ist. Sie sagen, dass es dort, wo es die Erde berührt, aus einem Teiche trinkt. Die Leute fürchten sich, sich in einem grossen Teiche zu waschen; sie sagen, dass ein Umnyama[2]) darin ist; und wenn ein Mensch hinein geht, fängt es ihn und frisst ihn auf. Aber sie sagen, dass derjenige, welcher vorbereitet wird, um Zauberer zu werden, in einen Teich hinein geht, der ein Umnyama[2]) in sich birgt, und das Umnyama[2]) frisst ihn nicht, sondern beschmiert ihn mit farbigen Thon; und er kommt aus dem Teiche heraus, mit Schlangen um seinen Körper geschlungen, und geht mit ihnen nach Hause. Die Leute glauben an die Geschichten, die ihnen der Zauberer erzählt.

[1]) Pleonasmus von Sätzen. [2]) Pleonasmus des Wortes „Umnyama.“
Man beachte die einfachen Sätze, die breite Darstellung im ersten Abschnitt und die Lücken im Fortschreiten der Erzählung.

Der praktische Zweck, den die menschliche Geistesthätigkeit verfolgt, ist das Wohl des Leibes und Lebens, der ideale die Befriedigung des Erkenntnistriebes, die ihren höchsten Abschluss in der Ausbildung der Weltanschauung erreicht. Aber erst nach Jahren mühsamer Geistesarbeit, nach Jahren leiblicher und seelischer Kämpfe, wird ein Mensch, wenn er überhaupt nach einer Weltanschauung strebt, zu ihr gelangen können, ihr, die das Herrlichste und Gewaltigste ist, was ein menschlicher Geist überhaupt gebären kann — wird sich da nicht wohl ein Lächeln dem Munde mancher Leser entwinden, wenn ich auch beim Kinde von einer Weltanschauung zu sprechen wage? Was hat das Kind für reiche Erfahrung, was hat das Kind für niederdrückende Kämpfe erlebt, die seinen Geist in den Stand setzen sollten, zu erhabenen Gedanken, zu einer gewaltigen Weltanschauung sich emporzuschwingen? Freilich hat das Kind keine reiche Erfahrung und keine niederdrückenden Kämpfe hinter sich, die seinen Geist allein das bergen lassen könnten, was ein grosser Denker am Ende seiner Tage die Früchte seines Lebens nennt, aber den Keim zu allem, was sich im Geiste grosser Denker entwickelt hat, birgt jedes Kind so gut, wie ihn alle diese selbst einmal als Kinder geborgen haben. Man braucht nur Kinder entsprechend auszufragen, wenn man erfahren will, wie geschlossen oft schon ihre Anschauung in jugendlichem Alter ist. So habe ich Daisy an ihrem 3341. Tage ihre Weltanschauung ent-

lockt und merkwürdige Dinge erfahren. Der Himmel ist ihr eine Scheibe, an welcher Sonne, Mond und Sterne haften. Die Sonne bewegt sich scheinbar, weil sich die Erde um ihre eigene Achse dreht. Der Mond dagegen bewegt sich nur, weil wir Menschen gehen. Phasen und Neumond entstehen durch die regelmässige Bedeckung mit beweglichen Wolken. Die gesamte Welt ist aus sich selbst entstanden. Die Erzählung der Bibel von einer Schöpfung ist unwahr, weil Papa dies gesagt hat. Sonne, Mond und Sterne waren vor der Erde da. Die Erde war zuerst eine Wüste, wie die Sahara, ohne Bäume, Tiere und Menschen. Zuerst entstanden die Pflanzen, dann die Tiere, aber nicht weil die Bibel so lehrt, sondern weil sich die Tiere von den Pflanzen ernähren. Zuletzt entstand der Mensch. Ob er eine Seele hat und von Fragen über Ewigkeit, Unendlichkeit und Schöpfer will sie nichts wissen. Welch seltsames Gemisch von eigenen Gedanken und Reflexionen, und welche Geschlossenheit der Anschauung!

Die kindliche Weltanschauung ist die Urmutter aller Weltanschauung überhaupt. Sie findet sich bei allen Individuen wie bei allen Naturvölkern mit gleichen Gedanken, sofern nicht Beeinflussung durch kunstmässig ausgebildete Weltanschauungen einzelner Denker stattgefunden hat. In ihren ersten Anfängen wähnt diese Weltanschauung die Aussenwelt als an sich existierend und so, wie sie vom Individuum wahrgenommen wird (naiver Realismus), sodass zunächst nichts anderes ausser dem Wahrnehmbaren, auch keine Gottheit existiert. Das gerade Gegenteil, nämlich Berkeleyschen Idealismus, will Sully[1]) in zwei Beispielen, bei Kindern beobachtet haben. Die Deutung des einen ist gesucht. Die kindliche Frage: *„mama, warum gibt es weitere tage, warum? und warum hören wir nicht zu essen und zu trinken auf?* ist eine jener vielen möglichen und unmöglichen Warum?-Fragen des naturfremden Kindergeistes, aber keine Grundlage, zu schliessen, dass für den kleinen Denker die Dinge nur als Objekte unseres Wissens existierten. Bei der zweiten, an sich vereinzelten Frage: *vielleicht ist die welt ein phantasiegebilde?* beachte man wohl, dass sie in einem Dialog mit dem Vater entstanden ist, der dem Kind gerade die Schwierigkeit der Erschaffung der Dinge aus nichts erklärte. Berkeleyschen Idealismus habe ich bei Kindern nie beobachtet und finde ihn im allgemeinen für ihre Stufe zu abliegend. Vorurteilsfreie Beobachtung wird im Kinde stets die Anschauung

[1]) Studies of Childhood. Deutsche Ausgabe. S. 78.

des gemeinen Menschenverstandes, naiven Realismus, antreffen. Weil das Kind sein und heissen trennt, Objekt und Begriff für verschiedene Dinge hält, beiden also selbständige Realität zuweist, steht es auf einem Standpunkt, den die Philosophie in frühen Zeiten einmal einnahm (Platons Realität der Begriffe)[1]). Die Raumanschauung entwickelt sich schon früh mit Hülfe des Gesichts- und Tastsinns, die Zeitanschauung infolge successiven Erlebens von Ereignissen. In dieser Welt erkennt das Kind zum erstenmal eine universale Kausalität, wenn es im sogenannten Fragealter am Ende des dritten Jahres von der „Was?" - Frage, die ihm neue Begriffe zuführt, auf die „Warum?" - Frage kommt, die ihm die neuen Begriffe in Beziehung zu den alten setzen soll. Wie alles, womit das Kind beginnt, Schwankungen unterworfen ist, ist ihm auch eine weitestgehende Annahme von Kausalitätsmöglichkeit eigen. Zunächst ist alles möglich, was sehr an den Wunderglauben unkultivierter Völker erinnert. Irma glaubte am 869. Tage, eine Katze könne ihr Bett forttragen, und Louise fragte am 1140. Tage angesichts eines fahrenden Eisenbahnzuges: *warum tönnen die häuser nid laufen?* Eine Gottheit wird in diese Welt erst spät hineingedacht. Dem Wort nach wird sie früh, dem Begriff nach spät erfasst. Edwin meinte am 1101. Tage, seine Mutter würde, wenn sie gestorben sei, der liebe Gott. Erna N. denkt ihn sich mit ca. 900 Tagen im Monde wohnend, ähnlich wie alle Mythologieen einen Mondgott annehmen. Die anorganische Natur hält das Kind, sein eigenes Bewusstsein auf sie verallgemeinernd, für beseelt (Animismus) und geht sogar oft so weit, ihr menschliche Thätigkeiten zuzudenken (Anthropomorphismus). Es ist bekannt, dass Kinder den Stock, mit dem sie geschlagen werden, oder schmerzende Körperteile „böse" schelten oder mit ihren Puppen, Pferden, Hunden, Katzen u. s. w. sprechen wie der Naturmensch mit seinem Fetisch. Physikalische Erscheinungen suchen sie aus dem engen Bereich ihrer Erfahrung zuerklären. Louise hielt am 826. Tage den Donner für Wind, wozu sie sicherlich die Erinnerung an den polternden Herbstwind verleitete. Als am 944. Tage ihr Zucker im Kaffee sich löste, beschuldigte sie weinend die neben ihr sitzende Schwester des Diebstahls, und machte es nicht viel besser, als am 957. Tage ihre Butter auf einer warmen Kartoffelscheibe zerging. Weltkörper halten die Kinder anfangs für klein und nahe. Bekannt ist das Greifen der Trag-

[1]) Vergl. Schlüsse S. 178.

kinder nach dem Mond. Erna N. hielt ihn mit ca. 900 Tagen für einen kleinen Kinderluftballon. Erst Erfahrung und Aufklärung vermag sie über die wahre Natur zu unterrichten, und dann denken sie die Gestirne wie die alten Völker an die gewölbte Himmelskugel geheftet, wie von Daisy oben mitgeteilt wurde. Die Erde ist zunächst nur durch die enge Heimat repräsentiert. Wenn durch Erzählung von fernen Landen ihre Grenzen erweitert werden müssen, wird sie zunächst immer eine Scheibe, und die Vorstellung einer Kugel dringt sehr langsam nach vielen mühevollen Aufklärungen durch. Die organischen Wesen der Erde nehmen für das Kind einen Hauptteil seines Interesses ein. Die Pflanzen bleiben zwar wegen ihrer Bewegungslosigkeit Stiefkinder, denn fast nur farbenprächtige, starkriechende und nahrungspendende dringen in das kindliche Bewusstsein[1]), umsomehr aber schenkt das Kind den beweglichen Organismen Tieren und Menschen Aufmerksamkeit. Dem Tiere scheint das Kind eine Seele, wie sie der Mensch hat, zuzudenken. Louise wollte wenigstens mit 1150. Tag ebensogern Papa wie Hund und Pferd sein, und die Geschwisterchen Anna S. an ihrem 1455. Tage und Karl S. an seinem 1030. Tage unterhielten sich darüber, ob die Hunde auch zur Kirche gingen, kamen aber zu dem Schluss, dass sie das nicht thäten. Leider sind mir ihre Gründe nicht bekannt geworden. Was das Kind für Vorstellungen von Grösse und Wachstum der Tiere hat, zeigte Gerhard in einer wertvollen Äusserung. Er wurde mit ca. 1550 Tagen in einen Stall mit jungen und alten Ziegen und einer Kaninchenschar geführt. Wie er nun in der wechselnden Grösse der verschiedenaltrigen Ziegen ihr Wachstum beobachtete und daneben die kleine Kaninchenschar erblickte, fragte er: *werden denn die kaninchen, wenn sie alt werden, auch ziegen?* Der Mensch steht beim Kinde im Mittelpunkt der Welt (anthropocentrischer Standpunkt). Ihm bringt es namentlich in der ersten Zeit Hauptinteresse entgegen, wie die Thatsache ergiebt, dass von den zehn ersten Begriffen sechs Personen bezeichnen, und in der Zahl der 200 ersten Begriffe nur die Socialen über ihnen stehen. Weiter ist es auch bekannt, dass das Kind seine Zeichenübungen mit der menschlichen Gestalt beginnt. Die Entstehung des Menschen scheint das Kind sehr früh zu interessieren. Das Märchen vom Klapperstorch ist vielen Kindern sehr früh eine Quelle vielfältiger Zweifel. Sophie meinte am 1338. Tage, er

[1]) Vergl. meine demnächst erscheinende Arbeit „Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern."

würde aus Wasser gemacht. Die Krankheiten, die ihn heimsuchen, denkt sich Irma am 1821. Tage von Engeln gebracht. Für das eigene Ich reklamiert das Kind zunächst die centralste Stellung (Egoismus). Vom ersten Tage an ist sein Magen das Hauptmotiv seines Willens und es kennt nicht und kann nicht kennen, was man Rücksicht gegen Mutter und Vater nennt. Später, wenn sich die Ichvorstellung, das Selbstbewusstsein, entwickelt hat, entwickeln sich andere Motive der Selbstsucht und es bedarf einer langen und mühevollen Erziehung, um sie im Kinde durch hohe ethische Gedanken einzuschränken. Am Ende der kindlichen Weltanschauung bleibt das Resumé, welches auch aus der Betrachtung jener psychischen Erscheinungen zu ziehen war, durch welche das Kind zu ihr gelangt: Reiche Erfahrung und lange Übung im Denken bleiben ihm zu gewinnen, um zu einer Weltanschauung zu gelangen, welche dem Wissen und den Anschauungen der Zeit in jeder Weise entspricht. Aber leider erreichen die meisten Menschen diesen Standpunkt nie.

* * *

Wir stehen am Schlusse einer langen Entwicklungskette. Wir sahen die Bildung der ersten kindlichen Vorstellungen vor sich gehen, wir sahen mit dem ersten gesprochenen Wort den Morgen einer höhern geistigen Entwicklung anbrechen und begleiteten den daseinsfreudigen Weltschüler durch die mühsame Erlernung des Satzbaus und der Gedankenmitteilung zur Bildung der ersten Keime einer künftigen Weltanschauung, der Urgestalt des Höchsten, was der menschliche Geist überhaupt zu schaffen berufen ist. Auf diesem Wege aber sind wir der Lösung eines Problems näher gekommen, dessen Bedeutung weit über die Grenzen der Kinderpsychologie in jene der allgemeinen hinüber reicht: der Ergründung des verwickelten Mechanismus von Sprechen und Denken, den wir im Prinzip auf die einfachen Gesetze der Association und Reproduktion zurückgeführt haben. Die allgemeine Psychologie hatte ihn bisher am Erwachsenen ergründen wollen. Hier liegen aber die Verhältnisse durchweg viel zu verwickelt, als dass ein erstes Eindringen in die Erscheinungen überhaupt möglich wäre, was wir am besten aus dem geistreichen Werke Tainés über den Verstand ersehen, welches leider keine endgültige Lösung dieser Fragen zu bringen vermochte. Darum glaube ich auf dem von mir eingeschlagenen Wege, nämlich durch das Eingreifen da, wo uns die schwer ergründ*baren Prozesse* noch am relativ einfachsten entgegentreten, bei ihrer

kindlichen Entwicklung, die richtigen Pfade gewandelt zu sein und im Prinzip gezeigt zu haben, wie wir Menschen denken. Durch meine Resultate hoffe ich aber auch dem der Kinderpsychologie bisher mit Recht gemachten Einwand, dass kein entscheidender Beitrag für irgend eine Frage der allgemeinen Psychologie ihren Forschungen entstammt sei, durch ein bestimmtes Beispiel begegnet zu sein und weiteren Forschungen neue Anknüpfungspunkte geboten zu haben. So sei mir denn am Schlusse meiner Erörterungen die Frage erlaubt: Ist die Interesselosigkeit begründet, welche die deutsche Wissenschaft der Wissenschaft vom Kinde bislang entgegenbrachte?

Litteraturnachtrag.

S. 7, Zeile 28:

Plutarchos (*ΠΕΡΙ ΨΥΧΗΣ.* XIII. Neuere Ausgabe: Plutarchi operum Vol. V. Plutarchi fragmenta et spuria cum codicibus contulit et emendavit Friedrich Dübner. 1855. S. 12).

Claudius Galenos (*ΠΕΡΙ ΚΥΟΥΜΕΝΩΝ ΔΙΑΠΑΑΣΕΩΣ. Κεφ.* VI. Neuere Ausgabe: Claudii Galeni opera omnia. Editionem curavit Carolus Gottlob Kühn. Tom. IV. 1822. S. 687 ff. *ΙΠΠΟΚΡΑΤΟΥΣ ΕΠΙΔΕΜΙΩΝ* VI. *ΚΑΙ ΓΑΛΗΝΟΥ ΕΙΣ ΑΥΤΟΥ ΠΟΜΝΗΜΑ* V. *ΤΜΗΜΑ* V. Neuere Ausgabe: Daselbst. Tom. XVIII. Pars II. 1829. S. 233 ff.).

S. 8, Zeile 4:

Neben diesen Berichten kommen aus alter Zeit für den Kinderpsychologen nur noch einige wenige zerstreute Selbstbiographieen in Betracht, nämlich Aurelius Augustinus (Confessionum libri XII. Deutsch: Die Bekenntnisse des heiligen Augustinus. Aus dem Lateinischen übertragen von Georg Rapp. 1838. 8. Aufl. 1889. Von W. Bornemann. Bibliothek theologischer Klassiker. 1889. Von O. F. Bachmann. Reklams Universal-Bibliothek 2791—2794), Thomas und Felix Platter (Neuere Ausgabe: Thomas und Felix Platter. Zur Sittengeschichte des XVI. Jahrhunderts. Bearbeitet von Heinrich Boos. 1878), Hans von Schweinichen (Neuere Ausgabe: Denkwürdigkeiten von Hans von Schweinichen, herausgegeben von Hermann Oesterley. 1878).

Wie Konrad Pellikan in seiner Selbstbiographie nur die äusseren Verhältnisse seiner Jugend berichtet, Götz von Berlichingen einen Bericht seiner Kindheit überhaupt für „unvonnöthen" hält und auch Sebastian Scheitlin von Burtenbach dieselbe ignoriert, gehen die übrigen, welche auch innere Momente berühren, wenigstens sehr rasch über dieselbe hinweg, mit der einzigen Ausnahme Felix Platters, dessen Lebensbeschreibung wohl unbedenklich zum Besten und Tiefsten der autobiographischen Litteratur aller Zeiten gezählt werden kann. So wenig hielt noch die Zeit die litterarische Berührung der Kinderseele für angebracht!

S. 9, Zeile 17:

Johann Heinrich Jung-Stilling (Henrich Stillings Jugend. Eine wahrhafte Geschichte. 1777 u. ö.).

S. 9, Zeile 25:

Carl Gustav Carus (Lebenserinnerungen und Denkwürdigkeiten. *1. Teil. 1865).*

S. 10, Zeile 2:

Heinrich Brugsch (Mein Leben und mein Wandern. Vossische Zeitung. 1893. 2. Aufl. in Buchform. 1894).

S. 11, Zeile 1:

Locke war durch die Kinderbeobachtung zu dem Resultate einer Leugnung angeborner Ideen gelangt. Wie unzulänglich seine Methode war — fusste er ja nur auf dem Boden gemeiner menschlicher Beobachtungen — zeigte sich besonders darin, dass auf dem gleichen Wege Johann Georg Heinrich Feder (Untersuchungen über den menschlichen Willen, dessen Naturtriebe, Veränderlichkeit, Verhältnis zur Tugend und Glückseligkeit und die Grundregeln, die menschlichen Gemüter zu erkennen und zu regieren. 3 Teile. 1779—1786. 2. Aufl. 4. Teile. 1785—1794) die Existenz angeborener Ideen annehmen zu müssen glaubte.

S. 11, Zeile 9:

Es ist merkwürdig, welche Unklarheit über dem Namen des Übersetzers Tiedemanns vom Jahre 1863 schwebt. Egger schrieb ihn M. Michelant (Observations et réflexions. 5. Aufl. S. 7), Compayré M. Michelin und zudem die Jahreszahl 1869 (L'évolution S. XVIII), Ufer Michelan (Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von Rein. 4. Bd. S. 119) und Machelan (Berthold Sigismund's Kind und Welt. 2. Aufl. S. XXXIII). Ich folgte bei meinem Citat vorläufig der ersten Ufer'schen Angabe und suchte noch während des Druckes das Journal général de l'instruction publique von 1863 zu erreichen, aus dem ich jetzt die bibliographischen Angaben in folgender Weise richtig stellen kann: Observations sur le développement des facultés de l'âme chez les enfants. Von H. Michelant. Journal général de l'instruction publique. 1863. S. 251, 291, 309, 319.

S. 11, Zeile 13:

Friedrich August Carus (Psychologie. 2 Bde. 1808. 2. Aufl. 1823. 2. Bd. S. 41 ff.).

S. 11, Zeile 16:

Moritz Lazarus (Das Leben der Seele in Monographieen über seine Erscheinungen und Gesetze. 2 Bde. 1856—57. 2. Aufl. 3 Bde. 1876—82. 2. Bd. 1878. S. 121, 168 ff. 3. Bd. 1882. S. 387 f. 3. Aufl. 3 Bde. 1883 ff.).

S. 11, Zeile 19:

(Hippolyte Taine) 1. Bd. S. 283 ff. Note I. § 1. Erwerbung der Sprache durch die Kinder. Englisch: Acquisition of Language by Children. The Mind. Vol. II. S. 252.

S. 11, Zeile 22:

Fritz Schultze (Die Sprache des Kindes. Kosmos. IV. Jahrg. 1880. VII. Bd. S. 23. Separat vermehrt u. d. T. . . . . .

S. 11, Zeile 27:

Bernhard Christoph Faust (Die Perioden des menschlichen Lebens. Mit zwei Holzschnitten und einem Kupfer. 1794).

Friedr. Nasse (Von der Beseelung des Kindes. Zeitschrift für die Anthropologie von Friedr. Nasse. 1824. S. 1).

Karl Friedrich Burdach (Der Mensch nach den verschiedenen Seiten seiner Natur. 1836. 2. Aufl. u. d. T. Anthropologie für das gebildete Publikum. Unter Mitwirkung des Verfassers umgearbeitet und herausgegeben von dessen Sohne Ernst Burdach. 1847. S. 541 ff.).

Oskar Heyfelder (Die Kindheit des Menschen. Ein Beitrag zur Anthropologie und Psychologie. Deutsche Zeitschrift für die Staatsarzneikunde von Sigmund A. J. Schneider. N. F. X. Bd. 1857. S. 304. XI. Bd. 1858. S. 3. Separat 1857).

S. 11, Zeile 36:

Adolf Kussmaul (Die Störungen der Sprache. Versuch einer Pathologie der Sprache. Handbuch der speziellen Pathologie und Therapie von Hugo v. Ziemssen. XII. Bd. 2. Anhang. 1877. 2. Aufl. 1881. S. 8, 46 ff., 53 f., 59, 64, 110 ff., 148, 194, 203 f., 240. 3. Aufl. 1885).

S. 12, Zeile 3:

(Heymann Steinthal) Der Ursprung der Sprache im Zusammenhange mit den letzten Fragen alles Wissens. Eine Darstellung, Kritik und Fortentwicklung der vorzüglichsten Ansichten. 2. Aufl. 1858. 3. Aufl. 1877 S. 123, 126, 225 f., 287 ff., 305, 309, 343 ff. 4. Aufl. 1888.

S. 12, Zeile 12:

Anton Marty (Ueber den Ursprung der Sprache. 1875. S. 16, 24, 28 ff., 36, 87, 89 f., 105 f.).

Wilhelm Wackernagel (Ueber den Ursprung und die Entwickelung der Sprache. Akademische Festrede, gehalten am 8. November 1866, bei der Jahresfeier der Universität Basel. 1872. Kleinere Schriften. III. Bd. 1874. S. 1. S. 14 ff., 28 f.).

S. 12, Zeile 14:

Milton W. Humphreys (A Contribution to Infantile Linguistic. Transactions of the American Philological Association. Vol. XI. 1880. S. 5).

S. 12, Zeile 19:

W. K. Schultheiss (Das Kind in der Entwicklungszeit des Geistes und sein Unterricht in Schule und Haus. Zehn Vorlesungen. 1862).

S. 13, Zeile 1:

der Paläontologe Alcide Dessalines d'Orbigny für die Sprache (L'homme américain [De l'Amérique méridionale), considéré sous ses rapports physiologiques et moraux. 2 Tom. 1839. 1. Tom. S. 161 ff.).

Das Citat einschliesslich der Seitenangabe in Peschel, Völkerkunde, 2. Aufl. 1875, S. 114, welches in Hoernes, Die Urgeschichte des Menschen nach dem heutigen Stande der Wissenschaft, 1892, S. 81 überging und auch von mir S. 62 herübergenommen wurde, ist, wie ich jetzt aus der inzwischen erhaltenen Quelle ersehe, unrichtig. d'Orbigny hat im Gegenteil nachgewiesen, dass in den meisten Sprachen der *pa* (*ta*)-Laut für den Vater und der *ma* (*na*)-Laut für die Mutter, nur in einigen der *ma* (*na*)-Laut für den Vater und der *pa* (*ta*)-Laut für die Mutter gilt.

der Zoologe Gustav Jäger für die Sprache (Ueber den Ursprung der menschlichen Sprache. Das Ausland. 1867. S. 985, 1046, 1118).

S. 14, Zeile 11:

(Wilhelm Preyer) teilte die ersten Resultate 1878 mit (Zur Physiologie Neugeborener. Kosmos. II. Jahrg. 1878. III. Bd. S. 22, 128).

S. 14, Zeile 14:

(Wilhelm Preyer) Englisch: Psychogenesis. Jour. Spec. Phil. 1881.

S. 18, Zeile 9:

(James Mark Baldwin), welcher in diesem Werke einige in der Zeit-

schrift Science 1890—92 erschienene Aufsätze erweitert herausgab, im Kerne seiner Ausführungen durch . . . .

S. 21, Zeile 4:

(W. Oltuszewski) Abriss über die Physiologie der Sprache. Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde. Jahrg. 1893. Separat 1893.

S. 21, Zeile 30:

Ph. Wegener (Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens. 1885. S. 8 ff.).

S. 22, Zeile 4:

(Leopold Treitel) Ueber Sprachstörung und Sprachentwicklung hauptsächlich auf Grund von Sprachuntersuchungen in den Berliner Kindergärten. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten. XXIV. Bd. 1892. S. 578. Über Aphasie im Kindesalter. Sammlung klinischer Vorträge von Richard von Volkmann. N. F. Nr. 64. 1893.

Alexander Giesswein (Die Hauptprobleme der Sprachwissenschaft in ihren Beziehungen zur Theologie, Philosophie und Anthropologie. 1892. S. 195 ff.).

S. 22, Zeile 5:

Edmund W. Rells (Psychologische Skizzen. 1893. S. 48: Die Logik des Kindes).

S. 22, Zeile 12:

(Hermann Gutzmann) Vorlesungen über die Störungen der Sprache und ihre Heilung, gehalten in den Lehrkursen über die Sprachstörungen für Aerzte und Lehrer. Mit 36 Abb. im Texte. 1893. S. 32 ff.

S. 23, Zeile 22:

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie von Ferdinand Kemsies. Seit 1899.

Druckfehlerverzeichnis.

S.	12	Zeile	5	lies	die Seitenzahlen	zur	1. Aufl.
„	12	„	28	„	Pérez	statt	Perez
„	14	„	18	„	Von Varigny 1887)	„	Von Varigny) 1887
„	16	„	4	„	Pérez	„	Perez
„	20	„	38	„	Paola	„	Paolo
„	66	„	14, 22	„	Humphreys	„	Humphrey
„	96	„	35	„	648. Tg.	„	653. Tg.

Namenregister.

Akbar 8.
Abel 134, 147.
Andresen 76.
Augustinus 196.

Bachmann 196.
Baldwin 1, 3f., 17f., 22, 24, 198f.
Barnes 6, 18.
Bartholomäi 5, 12.
Berkeley 191.
Berlichingen 196.
Bernhardi 10.
Biedermann 9.
Böhme 23.
Boos 196.
Bornemann 196.
Brenner 42, 46, 52.
Brown 14, 17.
Brugsch 197.
Burdach, Carl Friedrich 197.
Burdach, Ernst 197.
Buschmann 11f.

Carus, Carl Gustav 196.
—, Friedrich August 197.
Chrisman 6, 18.
Christie 12.
Compayré 20, 197.
Curtius 172.
Cuspinianus 62.

Darwin 13, 63.
De la Calle 44.
Deville 6, 20.
Dewey 17.
Dübner 196.

Eber 5, 22.
Ebers 10.
Egger 12, 49, 197.
Erdmann, Benno 22f., 29, 32f.

Faust 197.
Feder 197.
Ferri 11.
Fick, August 60.
—, R. 19.
Fontane 10.
Freudenthal 149.
Freytag 9.
Friedrich II. 7.

Gabelentz 20ff.
Galenos 196.
Geiger 12, 132.
Genzmer 11, 14f.
Gerok 9.
Gervinus 10.
Giesswein 199.
Goedeke 9.
Goethe 9.
Goltz 9.
Grisebach 11, 132.
Groos 23.
Gutzkow 9.
Gutzmann 22, 33f., 42, 51, 56ff., 147, 149, 199.

Haarhoff 189.
Haeckel 41.
Hale 17, 63.
Hall, Fitz-Edward 40.
—, Granville Stanley 17, 25.
Hall, Winfield S. 18.
Hartmann 5, 21f.
Hase 9.
Herodot 7.
Heubner 21.
Heydner 22.
Heyfelder 198.
Hoernes 198.
Hogan 18.
Holden 5, 13, 64.
Humphreys 47ff., 59, 66, 70, 198.

Jäger 198.
Jakob IV. 7f.
Jastrow 17.
Jellinek 62.
Jolly 172.
Jung-Stilling 196.

Keber 12, 39, 74f., 138, 163, 166, 169ff., 184, 186.
Keller, A. 22.
—, Gottfried 9.
Kemsies 199.
Kirchmann 10.
Koch 23.
Kirkpatrick 17.
Krohn 18.
Kröner 41.
Kügelgen 9.
Kühn 196.
Kuhn 12.
Külpe 144, 174, 178f.
Kussmaul 3, 11, 14f., 198.

Lange 5, 12.
Laube 9.

Lazarus 197.
Leo 9.
Lindner 4, 16, 21, 39, 45, 50, 57, 67, 74, 153, 156, 166ff., 173.
Löbisch 11, 14.
Locke 10, 197.
Lombroso, Cesare 20.
—, Paola 20, 63.
Lotze 107.
Lubbock 62, 64.

Mahaffy 51.
Marty 198.
Mayer 65.
Meringer 65.
Michelant 11, 197.
Moleschott 10.
Moore 4, 18, 47, 70.
Müller, Friedrich 12.
—, Max 8, 16, 19f., 24, 40, 74.
Münz 22.

Nasse 197.
Natorp 22.

Oesterley 196.
Oltuszewski 16, 21, 44, 46ff., 57, 63, 67, 70, 133f., 199.
d'Orbigny 62, 198.
Ortmann 18.

Paul 12, 36ff., 64, 75, 162.
Pellikan 196.
Pérez 11f., 15, 20, 22, 44.
Peschel 13, 152, 198.
Pflugk-Harttung 155.
Pichler 9.
Pickel 12.
Platon 178, 192.
Platter, Felix 196.
—, Thomas 196.
Ploss 11.
Plutarchos 196.
Pollock 13.
Poske 13.
Preyer 3ff., 10, 13ff., 19, 21ff., 25, 34f., 44ff., 47, 50ff., 57, 59, 62ff., 66ff., 73, 132ff., 147, 163, 167, 170, 198.
Psammetich 7.

Ranke 9.
Rapp 196.
Ratzel 152.
Rein 12, 19, 22.
Rells 199.
Ribot 22.
Richter, Jean Paul Friedrich 9.
—, Ludwig 9.
Romanes 18, 20, 63, 154.
Rosegger 9.
Rousseau 9.

Salimbene 7.
Sayce 51.
Scheitlin von Burtenbach 196.
Scheller 12.
Schiller 21, 23.
Schleicher 12.
Schneider, Engelbert 19.
—, Sigmund A. J. 198.
Schopenhauer 11, 132.
Schubert 22.
Schultheiss 198.
Schultze 11, 22, 41f., 44, 48, 56ff., 63f., 197.
Schwabe 5, 12.
Schweinichen 196.
Shinn 4, 17.
Siegfried 11.
Sigismund 11, 14, 19, 23, 57, 63, 132, 153, 156, 197.
Sigwart 107.
Sikorsky 21.
Spencer 18.
Spengel 13.
Spielhagen 9.
Springer 9f.
von den Steinen 153.
Steinthal 12, 20, 39, 198.
Stimpfl 18.
Stoy 5, 12.
Strümpell 12, 63.
Sully 9, 16, 18f., 23, 47ff., 58, 63f., 67f., 70, 132, 147, 149, 154, 161f., 167, 169f., 185, 191.

Taine 11, 63, 194, 197.
Taylor 18.
Tiedemann 11, 14, 16, 23, 197.
Tracy 17f.
Treitel 22, 199.
Tylor 13.

Ufer 11f., 23, 63, 156, 197.

Varigny 14.
Vierordt 11.
Volkmann 199.

Wackernagel 198.
Wagner, Richard 157.
Warner 19.
Wegener 199.
Wischmann 19.
Wundt 11, 19, 21f., 37f., 107, 132, 137, 154, 175.

Xavier 8.

Ziehen 21, 23, 186.
Ziemssen 198.
Ziller 12, 166.
Zimmer 23.

Sachregister.

Abiponen, Sprache der 153.
Ablaut 47, 107.
Ableitung s. Wortbildung.
Abschleifung 69.
Abstrakter Begriff 33, 154f.
Accent 58.
Accussativ
des Substantivs 166.
des Numerales 170.
Adjektiv 107, 143, 163f., 167f., 173.
Adjektivadverb 107.
Adverb 107, 143, 163, 170f.
des Ortes 170f.
der Richtung 171.
der Ruhe 171.
der Zeit 170.
der Aussageweise, Modalität 170.
der Negation 173.
Ästhetische Motive 186f.
Affekt 139.
Agglutinierende Sprachen 173.
Ah-Ah-Theorie, Interjektionstheorie 139.
Ähnlichkeit 140, 142f., 145f., 179, 185.
Aktiv 170.
Allgemeinbegriff 32f., 132, 141f., 148ff., 154.
Allgemeine Nennbegriffe 107, 143f., 155.
Allgemeinvorstellung 30, 132, 135, 151.
Allitteration 68, 69.
Altägyptische Sprache 147.
Altgermanische Sprachen 47, 49ff., 53, 55.
Altiranische Sprache, Zendspr. 61.
Altnordische Sprache 60.
Altslawische Sprache, Kirchenslawische Spr. 60, 61.
Amerikanischer Sprachstamm 159.
Ammensprache s. Kindersprache.
Analogiebildung 39, 41, 46, 73f., 166, 168, 184.
gebräuchliche 73f., 169.
ungebräuchliche (falsche) 74, 169.
Analogieschluss 179.
Analyse 142, 148ff., 151f., 174f., 176.
Anatomische Begriffe 107, 143, 156.
Anatomisch - Pathologische Begriffe 107.
Anlage 30.
Animismus 192.
Anschauungen 3.
Anthropocentrischer Standpunkt 193.
Anthropologische Begriffe 107, 143f., 155f.; des Menschen 191f.
Anthropomorphismus 10, 192.
Antithese 175, 185.
Armenische Sprache 61.
Artikel 107, 143, 163f., 166, 171.
bestimmter 171.
unbestimmter 171.
Assimilation 54, 58.
Association, Verknüpfung 1, 30, 34, 37, 76, 135, 142, 144ff., 176f., 182, 194.
von Wort- und Sachvorstellungen 32f., 135ff.
lose V. von Wort- und Sachvorstellungen 147f.
Stufen der V. der Elemente von Sprechen und Denken 33.
Associationsgesetze 139.
auf Grund simultanen Nebeneinanders, Contiguität 136, 144.
successiven Nebeneinanders 144, 177.
Associationsgruppen 186.
Verbalassociationen 75, 138, 186.
Ästhetische Begriffe 108, 143, 156.
Astronomische Begriffe 107, 143.
des Himmels 191, 193.
der Weltkörper 191ff.
der Sonne 191.
des Mondes 134, 191, 193.
der Sterne 191, 193.
Attribut 172.
Aufgabe einer Monographie der Entwicklung

von Sprechen und Denken 1.
Aufmerksamkeitszustände 38, 72.
Bewegliches als erregende Ursache 156, 161.
Ausdruck
der Urteile durch Worte 174.
der Schlüsse durch Worte 177 f.
kurzer 185.
lässiger 185.
Ausdrucksmangel 161, 163.
Ausdrucksmittel s. Quellen.
Ausdrucksvermögen 151, 174.
Ausdrucksvermengungen, Contaminationen 184.
Ausrufsatz 162, 172.
Aussprache, nachlässige, der Erwachsenen 72.
Ausstossung, Elision 41, 65, 68, 71 f.
Australischer Sprachstamm 153.

Bakaïrí, Sprache der 153.
Bantu-Sprachstamm 189 f.
Baskische Sprache 153.
Bayrische Mundart 169.
Bedeutung, Wortbedeutung s. Begriff.
Zeichnungsbedeutung s. d.
Bedeutungsvorstellung s. Vorstellung.
Bedeutungswandel 71, 139.
Befehlsatz 172.
Begriff, Wortbedeutung 1, 22 f., 27, 32 f., 140 ff., 166, 173 f., 177 f., 183, 186, 192.
Definition 32.
B. im weitern Sinne 23, 32.
B. im engern Sinne, wissenschaftlicher B. 23, 32, 107, 155.
Allgemeine Merkmale 140.
Wesentliche 140 f.
Unwesentliche 140.
Inhalt 76, 140 f.
Inhaltsbereicherung 141, 183.
Richtiger Inhalt 76, 141, 183.
Inhaltsverarmung 141, 183.
Umfang 76, 140 ff., 148.
Umfangsverengerung, Wortbeschränkung 76, 141 f., 183.
Ursachen 142.
Richtiger Umfang 76, 141, 183.
Umfangserweiterung, Wortverallgemeinerung 76, 106 ff., 118 ff., 134, 136 f., 139 ff., 142 ff., 149 ff., 156, 159 ff., 162, 183, 185, 188.
Ursachen
direkte 144 ff.
indirekte 147 f.
Klarheit 141, 175.
Deutlichkeit 141, 175.
Urbegr. 20, 32, 141, 147, 148 ff.
Einzelbegr., Individualbegr. 32, 141 f., 147, 148 ff., 154.
Allgemeinb. 32 f., 132, 141 f., 148 ff., 154.
Konkreter B. 33, 154 f.
Eigennamen s. Pronomen, persönliches.
Sammelnamen, Kollektivnamen 149.
Abstrakter B. 33, 154 f.
Arten der B. 106 ff., 155 ff.
Statistik der ersten 200 B., Begriffsschatz 27, 76 ff., 123 ff., 134, 143 f., 150, 155 ff., 163, 176, 185.
Methode der Untersuchung 76.
Tagebuch der ersten 200 B. 77 ff.
Tabelle der Umfangserweiterungen im Tagebuch 107 ff.
Begriff einer Monographie der Entwicklung von Sprechen und Denken 1.
Begriffslose Laute und Lautgruppen 108, 143 f., 155 ff., 162.
Begriffsarten 106 ff., 155 ff.
Begriffsbildung, -entwicklung, -erwerbung 39, 63, 132 ff., 135 ff., 166, 172.
Erste Stufe 136 f.
Zweite Stufe 137 ff.
Begriffsschatz s. Begriff.
Behauptungssatz 172.
Beobachtende Stufe der Kinderpsychologie 23.
Beobachtung, objektive, als Quelle 1.
als Methode 3 ff.
mangelhafte des Kindes 180 f.
Bethätigung der Organe 2.
Beugung, Flexion 38 f., 41, 46 f., 73 f., 164, 166, 168 ff., 174.
Beziehung
von Begriffen 174 f.
von Worten 164, 173.
Beziehungsbegriffe 108, 143 f., 155.
Beziehungsform des Urteils 175 f.
Biogenetisches Grundgesetz 41.
der Sprachentwicklung 41 f.
Biographische Stufe der Kinderpsychologie 23, 28.

Böhmische Sprache 59.
Botanische Begriffe 107, 143f., 156.
der Pflanzen 150, 156, 191, 193.
Botokuden, Sprache der 153.
Briefe der Kinder 3, 187ff.
Brocasches Centrum, motorisches Sprachcentrum 34, 36.
Buschmännische Sprache 43, 64.

Cenogenesis, Fälschungsgeschichte 41f.
Centrum 34.
Brocasches C., motorisches Sprachc. 34, 36.
Hörc. 30, 35.
Riechc. 30, 35.
Schmeckc. 30, 35.
Sehc. 30, 35.
Sprachc., motorisches, Brocasches C. 34, 36.
Tastc. 30, 35.
Chemische Begriffe 107, 143.
Chinesische Sprache 134.
Contamination, Verschmelzung von Worten 41, 59, 75, 138.
von Ausdrücken, Ausdrucksvermengungen 184.
Contiguität, simultanes Nebeneinander 136, 144.
Coordination 165, 171f., 185, 187ff.
Cornische Sprache 61.

Darstellung, übermässig breite 185, 190.
übermässig kurze 185.
Dativ
des Substantivs 166, 171.
Deduktion s. Schluss.
Deklination 166.
des Substantivs 166, 171.
des Adjektivs 167.
des Pronomens 167f.
des Numerales 170.
des Artikels 171.
Denken, Denkprozess 1, 33, 135, 137, 186.
Theorie der Beziehung zwischen Sprechen u. D. 29ff.
Stufen d. Verknüpfung der Elemente von Sprechen u. D. 33.
Mechanismus von Sprechen u. D. 194f.
Entwicklung von Sprechen u. D. 29ff.
Denkfehler 183.
Deutlichkeit, übertriebene 185, 187.
Deutsche Sprache
Althochdeutsche 46, 60f., 75.
Mittelhochdeutsche 46, 75.
Mitteldeutsche Mundart 48.
Fränkische 48, 55.
Oberdeutsche Mundart.
Bayrische 169.
Neuhochdeutsche 40, 45ff., 58f., 61f., 64. 75.
Dialog 164.
Differenzierte Vorstellung s. Vorstellung.
Diminutivendung 38, 59, 68f., 71.

Echolalie, Echosprache 78, 136.
Egoismus 186, 194.
Eigennamen s. Pronomen, persönliches.
Eigenschaftsbegriffe 107.
Einfügung 41, 67f., 71.
Einbildungsworte 31f.
Einfacher Satz 172.
Einschränkende Deduktion 181, 183.
Einschränkende Induktion 179, 181, 186.
Einschränkende Schlüsse 186f.
Einschränkendes Urteil 175, 183.
Einsilbige Sprachen, Isolierende Spr. 41, 164f., 173.
Einzelbegriff, Individualbegriff 32, 141f., 147, 148ff., 154.
Einzelvorstellung, Individualv. 30, 142, 150.
Elision, Ausstossung 41, 65, 68, 71f.
Enfant terrible 186.
Englische Sprache 40, 47ff., 59, 61, 64, 169, 170, 171.
Erklärende Stufe der Kinderpsychologie 24, 26, 28.
Erweichung 51.
Erinnerungsworte 31f.
Erklärungen, lange 185.
Ersetzung, Substitution 41, 44, 47, 51f., 54f., 58, 67, 69ff., 171.
Eskimos, Sprache der 153.
Ethische Begriffe 108, 143f.
Ethische Motive 186f., 194.
Etymologie s. Wortbildung.

Fälschungsgeschichte, Cenogenesis 41f.
Figuren s. Stilistik.
Finalsatz 172.
Finger- und Gebärdensprache 32, 153, 162f.
Flektierende Sprachen 41, 173.
Flexion, Beugung 38f., 41, 46f., 73f., 164, 166, 168ff., 174.
Formenlehre 41, 162f., 164, 166ff., 184.
Fragealter 172, 178, 192.
Fragesatz 172.

Fränkische Mundart 48.
Französische Sprache
Altfranzösische 61.
Neufranzösische (Französische) 40, 49, 61f., 64, 76, 171, 173.
Freie Erfindung s. Wortbildung.
Futur 169.
Futur exakt 169.

Gaumenlaut 34, 36, 43, 49ff., 55ff., 68.
Gebärden- und Fingersprache 32, 153, 162f.
Gedächtnis 175.
Gedankenwechsel, unvermittelter 186ff.
Gefühl 1, 63, 139, 154, 157, 171f., 176.
Lust 2, 36. Unlust 36.
Gegensinn d. Urworte 134.
Gegenstandsbegriffe 107.
Gehörorgan 30, 35, 38, 72.
Gehörsvorstellung s. Vorstellung.
Geistige Erzeugnisse s. Quellen.
Generalisation, Generalisierung, Verallgemeinerung 149, 151f.
Genitiv
des Substantivs 166.
Genus
des Substantivs 166.
des Adjektivs 167.
des Pronomens 168.
des Verbums 170.
des Artikels 171.
Geologische Begriffe 107, 143.
der Erde 191, 193.
Georgische Sprache 62.
Germanische Sprachen 53, 61.
Geruchsorgan 30, 35.
Gesamtbedeutung des kindlichen Denkens 183, 185ff.
Begriffsschatz s. Begriff.
Verlauf des begrifflichen Denkens 186.
Lücken im Fortschreiten der Darstellung 186, 190.
Unvermittelter Gedankenwechsel 186ff.
Mangel geordneter Gedankenfolge, ethischer, rechtlicher, ästhetischer, religiöser Motive 185.
Grandiose einschränkende und verallgemeinernde Schlüsse 186f.
Geschichte der Forschung und Litteratur 7ff., 27.
Altertum und Mittelalter 7f.
Neuzeit 8ff.
Die moderne Entdeckung der Kinderseele 8ff.
Die ersten wissenschaftlichen Kinderpsychologen 10ff.
Wilhelm Preyer 13ff.
Entwicklung der Kinderpsychologie nach Preyer 17ff.
Nordamerika 17f.
England 18.
Frankreich 20.
Italien 20.
Russland 21.
Deutschland 21ff.
Kritik der Entwicklung der Kinderpsychologie nach Preyer 23ff.
Biographische Stufe 23, 28.
Vergleichende Stufe 23, 28.
Erklärende Stufe 24, 26, 28.
Geschmacksorgan 30, 35.
Gesichtsorgan 30, 35.
Girren 43.
Gotische Sprache 60, 61, 64.
Grammatik der Kindersprache s. Kinderspr.
Griechische Sprache 40, 58ff., 64.
Grund, Grundgesetz des zureichenden 178.
Grunzen 43.

Hauchlaut 43.
Hauptsatz s. Satz.
Hiatus 170.
Hörcentrum 30, 35.
Hottentottische Sprache 43, 64.
Hilfsverbum
sein 169, 170, 173.
haben 169.

Ichvorstellung, Selbstbewustsein 35, 167f., 194.
Idealismus, Berkeleyscher 191.
Identität, Grundgesetz der 178.
Imperativ 164.
Imperfekt 169f.
Indikativ 169.
Individualbegriff, Einzelbegr. 32, 141f., 147, 148ff., 154.
Individualvorstellung, Einzelv. 30, 142, 150.
Indogermanischer Sprachstamm 47ff., 55, 62, 64.
Indogermanische Ursprache 40, 60f.
Induktion s. Schluss.
Infinitiv 164, 169f.
Infix 107.
Inhaltsbereicherung 141, 183.
Inhaltsverarmung 141, 183.
Interese
an Kleinigkeiten 186f.

an Nebensächlichkeiten 187.
Interjektion 63, 107f., 139, 143, 156f., 162ff., 171f., 184.
Interjektionstheorie, Ah-Ah-Theorie.
Isolierende Sprachen, Einsilbige Spr. 41, 164f., 173.
Italienische Sprache 53.
Jauchzen 43.

Kaffernsprache 43.
Kasus
des Substantivs 166.
des Adjektivs 167.
des Pronomens 168.
des Artikels 171.
Katachrese 185.
Kaukasischer Sprachstamm 62.
Kausalität 192.
Kausalsatz 172f.
Kind 36,38,149,183f.,190f.
Kinderlogik 41.
Inhalt s. Kinderseele.
Kinderphonetik 44, 58.
Kinderpsychologie.
Begriff 27.
reine 25ff., 194f.
angewandte (praktische) oder pädagogische 12, 25f., 27.
Aufgabe 26f.
Quellen s. d.
Methoden s. d.
Geschichte s. d.
Inhalt s. Kinderseele.
Kinderseele 7, 8, 9, 10.
Denken und Logik der K. s. Begriff, Urteil, Schluss.
Kindersprache, Ammensprache 1f., 36ff., 54f., 61ff., 134, 142, 165, 173f., 176f., 182.
Grammatik der K. 39, *41f., 162ff.*
Lautlehre 41, 42ff., 84.
Wortbildungslehre 41, 59ff., 184.
Formenlehre 41, 162f., 164, 166ff., 184.
Satzlehre 41, 162, 163f., 164f., 172f., 184.
Vocabularium 39.
bei verschiedenen Völkern 39.
bei Kindern verschiedener Völker 40.
Kindersprachwissenschaft.
Begriff 26.
Aufgabe 26, 42.
Quellen s. d.
Methoden s. d., 42.
Geschichte s. d.
Inhalt s. Kindersprache.
Kollektivnamen, Sammelnamen 149.
Kombination im Spiel 2.
Komparation 166f.
Unregelmässige 167.
Konditionalsatz 172f.
Konjugation 166.
starke 168ff.
schwache 168ff.
unregelmässige 168f.
Konjunktion 107, 143, 163f., 171.
coordinierende 171f.
subordinierende 171.
Konjunktiv 169f.
Konkreter Begriff 33, 154f.
Konkretismus 154.
Konsonant 43, 47ff., 65ff.
Kontraktion 69.
Krähen 43.

Lachen 43, 176.
Lallen, spontane Stimmreaktion 34ff., 58ff., 63f., 73, 139.
Lautbildung, Lalllaute, Urlaute, Naturlaute 34, 44, 56ff., 60.
Silbenbildung, Lallsilbe, Ursilbe 34, 36, 60.
Silbenreduplikation, Reduplikation, Verdoppelungswörter 34, 60, 64, 68f.
Lallwort, Urwort 36, 40, 60ff., 68, 136f.
Gegensinn der Urworte 134.
Lalllaut s. Lallen.
Lallmonolog 34, 59, 108.
Lallsilbe s. Lallen.
Lallwort s. Lallen.
Lateinische, Römische Sprache 40, 59ff., 64, 76.
Laut und Lautgruppe.
Artikulierter 29, 34, 42ff., 58, 65ff., 73, 76, 106, 108, 139, 143.
Definition 42, 60.
Vokal 42, 44ff., 58, 65, 67, 72.
Konsonant 43, 47ff., 65ff.
Lippenl. 34, 36, 43, 47f., 55ff., 68.
Zahnl. 34, 36, 43, 49ff., 55ff., 68.
Gaumenl. 34, 36, 43, 51ff., 55.
Verschlussl. 43, 56.
Reibel., Spirant 43, 55f.
Nasenl. 43.
Liquida 43.
Hauchl. 43.
Unartikulierter, Natürliche Sprache 34, 43, 65.
Girren 43.
Grunzen 43.
Jauchzen 43.
Krähen 43.
Lachen 43, 176.
Niesen 34.
Quieken 43.
Schlürfen 43.
Schmatzen 43.

Schnalzen, Schnalzlaute 43.
Schreien 33 f., 43, 136.
Stöhnen 43.
Weinen 43.
Wimmern 43.
Winseln 43.
Zwitschern 43.
Lautbildung, -entwicklung s. Lallen.
Lautgesetz 41, 71.
der Vokale 44 ff.
der Konsonanten 47 ff.
Lautlehre 41, 42 ff., 184.
Lautsprache s. Sprache.
Lautverschiebung 47 ff., 55.
Lautwandel 44, 71, 139.
Lippenlaut 34, 36, 43, 47 f., 55 ff., 168.
Litauische Sprache 60, 61.
Liquida 43.
Logik, allgemeine 26, 183.
des Kindes s. Kinderlogik.
Lücken im Fortschreiten der Darstellung 186, 190.

Malayen, Sprachen der 153.
Mama-Ruf 61 ff.
Märchen 180, 181.
Mathematische Begriffe 107, 143, 155, 161.
bei Naturvölkern 152 ff.
Media 43, 55.
Melanesier, Sprachen der 152.
Metalepsis, Nachholung 41, 58, 67, 69, 70 ff.
Metapher 144, 184 f.
Metathesis, Umstellung 41, 67, 69, 70 ff.
Methoden 1, 3 ff., 26 f.
Experimentelle 3.
Eindrucksm. 3.
Ausdrucksm. 3, 14.
Beobachtungen 3 ff., 14.
Selbstbeobachtung 3.
Objektive Beobachtung 3 ff.
mangelhafte des Kindes 180 f.
Stille Beobachtung 4.
Dialog 4.
Biographische M. 4, 14 f.
Fragebogen-M. 4.
Subjektive 5, 6 f., 27.
Statistische 6 ff., 27, 76 ff., 142 ff.
Vergleichende 3, 7.
Genetische 7.
Mikronesier, Sprachen der 152.
Mineralogische Begriffe 107, 143.
Missverständnis 75 f., 145.
Mittelbegriff 182.
Modus
des Verbums 169 f.
Mutter-Ruf 61 ff.
Muttersprache 36, 38, 45 ff., 59, 70, 74, 136 f., 139, 142, 151, 170, 184.
Mythologie 192.

Nachahmung 2.
von Worten der Muttersprache s. Wortbildung.
Nachholung, Metalepsis 41, 58, 67, 69 ff.
Nasenlaut 43.
Naturlaut s. Lallen.
Natürliche Sprache s. Laut und Lautgruppe.
Naturvölker 149, 187, 191 f.
des pacifisch-amerikanischen Völkerkreises 152 ff.
Nebensatz s. Satz.
Negersprachen 40, 62.
Nennbegriffe 107 f.
Nennform 170.
Neupommern, Sprache der 152.
Neuseeländische Sprache 64.
Niesen 34.
Nominativ
des Numerale 170.
Nordamerikanische Indianersprachen 43, 153.
Numerale 107, 143, 163, 170, 172.
Numerus
des Substantivs 166.
des Adjektivs 167.
des Pronomens 168.
des Artikels 171.

Oberbegriff 182.
Obersatz 182.
richtiger 181.
unrichtiger 181.
Oceanier, Sprachen der 152 f.
Onomatopoëtica 37 f., 40, 64 f., 140, 147.
Onomatopoetische Theorie, Wau-Wau-Theorie 140.
Ontogenetische Sprachentwicklung 41.
Oxytonon 59.

Papa-Ruf 61 ff.
Particip.
Perfekti 170.
Participadverb 107.
Passiv 170.
Perfekt 169 f.
Person
des Pronomens 167 f.
Phantasiethätigkeit 184.
Philosophische Begriffe 107, 143.
der Gottheit 154, 181 f., 191 f.
der anorganischen Natur 191, 192.
der organischen Natur 191, 193.
der Seele 193.
Phonetik des Kindes s. Kinderphonetik.
Phrygische Sprache 7.

Phylogenetische Sprachentwicklung 36, 41.
Physikalische Begriffe 107, 143f.
der Phys. Erscheinungen 192.
Physiologische Begriffe 107, 143f., 156.
Physiologisch - Pathologische Begriffe 107.
Pleonasmus
von Worten 184f., 190.
der Coordination 185ff.
von Sätzen 185, 190.
Plural 166.
Plusquamperfekt 169.
Polnische Sprache 40,47ff.
Polynesier, Sprachen der 152.
Prädikat 172, 175f.
Prädikatsform des Urteils 175f.
Präfix 107.
Prämisse 177, 182.
Präposition 107, 143, 163, 171.
mit Dativ 171.
Präsens 169.
Preussische Sprache 60f.
Prinzip der geringsten physiologischen Anstrengung 44, 56ff.
Prolepsis, Vorholung 41, 46, 58, 67, 69ff.
Pronomen 107, 143, 163, 167f., 172.
Persönliches 167, 173, 188, 189.
Possessives 168.
Demonstratives 168.
Interrogatives 168.
Relatives 168.
Indefinites 164, 168.
Proparoxytonon 59.
Prüfung, mangelhafte 180f.
Psychologie, allgemeine 26, 194f.
des Kindes s. Kinderpsychologie.
Psychologische Begriffe 107, 143f.

Quantität 47.
Quellen 1ff., 27.
Selbstbeobachtung.
Objektive Beobachtung 1.
der Ausdrucksmittel 1, 30, 157.
Gebärde 1f., 39, 137, 154.
Sprache s. d.
der geistigen Erzeugnisse 1ff.
Spiel 2.
Bethätigung der Organe 2.
Kombination im Spiel 2.
Nachahmung 2.
Zeichnen 2.
Zeichnungen s. d.
Schreiben 2, 158.
Schriftstücke 3.
Anschauungen 3.
Quieken 43.

Raumanschauung, Raumvorstellung 134, 192.
Realismus, naiver 191f.
Realität der Begriffe 178, 192.
Rechtliche Motive 186.
Rechtschreibung 187.
Redeteil 39, 106, 108, 162ff, 172.
Reduplikation s. Lallen.
Reflex.
Reflexbewegungen 1.
Schreireflex 34, 139.
Reibelaut, Spirant 43, 55f.
Reichtum an gewissen Worten 184.
Religiöse Motive 186.
Reproduktion 30, 37, 135, 137, 142, 167, 176ff., 182, 186, 194.
gebundene (empirisch motivierte) 144f.
freie (und freisteigende Vorstellungen) 145f., 186.
auf Grund von Ähnlichkeit 140, 142f., 145f., 179, 185.
als Ursache der Umfangserweiterungen 144ff.
Reproduktionstendenz 147, 177.
Reproduktionstreue 175.
Richtige Deduktion 181, 183.
Richtige Induktion 179, 181, 183.
Richtiger Inhalt 76, 141, 183.
Richtiger Umfang 76,141, 183.
Richtiges Urteil 175, 183.
Riechcentrum 30, 35.
Romanische Sprachen 61.
Römische, Lateinische Sprache 40, 59ff., 64, 76.

Sachvorstellung s. Vorstellung.
Sachwitz 185.
Sammelnamen, Kollektivnamen 149.
Sanskrit 51, 59ff., 64.
Sarkasmus 185, 187f.
Satz, Satzform 29, 39, 69 162ff., 174, 185, 194.
Einfacher 172.
Zusammengezogener 165, 172, 185.
Zusammengesetzter 172.
Haupts.
Behauptungss. 172.
Befehlss. 172.
Wunschs. 172.
Ausrufs. 162, 172.
Frages. 172.

Nebens.
Finals. 172.
Kausals. 172f.
Konditionals. 172f.
Verkürzter Nebens. 173.
Satzbedeutung 173ff., 194, s. Urteil, Schluss.
Satzbildung, -entwicklung 36, 162ff.
Erste Stufe. Satzworte 39, 41, 162ff., 174, 176f., 178f.
Zweite Stufe. S. ohne Flexion 41, 164f., 174, 178.
Dritte Stufe. S. mit Flexion 41, 166ff., 173f., 178.
Sätze ohne Flexion 41, 164f., 174, 178.
Sätze mit Flexion 14, 166ff., 173f., 178.
Satzlehre 41, 162, 163f., 164f., 172f., 184.
Satzstellung 173.
Satzworte 39, 41, 162ff., 174, 176f., 178f.
Saugen, Vorübung des Mundes durch 57.
Schemaverallgemeinerung, Typenv., Umfangserweiterung der Zeichnung 159ff.
Schlürfen 43.
Schluss 1, 177ff., 183.
Definition 177.
Ausdruck durch Worte 177f.
Grundgesetze des Schliessens 178.
der Identität 178.
des zureichenden Grundes 178.
Induktion 177, 178ff., 183.
einschränkend 179, 181, 186.
richtig 179, 181, 183.
verallgemeinernd 179, 181, 183, 186.
Ursache 179.
Deduktion (Syllogismus) 177, 180f.
einschränkend 181, 183.
richtig 181, 183.
verallgemeinernd 181, 183.
Ursache 181.
Analogieschl. 181.
Zirkelschl. 178.
Psychologische Entwicklung s. Schlussbildung.
Schlussbildung, -entwicklung 182.
Erste Stufe 182.
Zweite Stufe 182.
Schlusssatz 177, 182.
Schmatzen 43.
Schmeckcentrum 30, 35.
Schnalzen, Schnalzlaute 43.
Schreiben 2, 158.
Schreien 33f., 43, 136.
Schriftsprache 31f.
Schriftstücke 3.
Schwedische Sprache 35.
Seele, im allgemeinen 186, 193.
des Kindes s. Kinderseele.
Sehcentrum 30, 35.
Sehwahrnehmung beim Sprechenlernen 57.
Selbstbeobachtung als Quelle 1.
als Methode 3.
Selbstbewusstsein, Ichvorstellung 35, 167f., 194.
Silbe 68.
Flexionss. 107.
Suffix 107, 146.
Präfix 107.
Infix 107.
Silbenbildung s. Lallen.
Silbenreduplikation s. Lallen.
Silbenverstümmelung, Syncope 68.
Simultanes Nebeneinander, Contiguität 136, 144.
Singular
des Substantivs 166.
des Verbums 169.
Slawische Sprachen 51.
Sociale Begriffe 108, 143f., 155f.
Spanische Sprache 50f.
Specielle Nennbegriffe 107f.
Spiel 2.
Spirant, Reibelaut 43, 55f.
Sprachbildung, -entwicklung 34, 176, 182.
Phylogenetische 41.
Ontogenetische 41.
Biogenetisches Grundgesetz der 41f.
Sprachcentrum, motorisches, Brocasches C. 34, 36.
Sprache.
Spr. im weiteren Sinne 31f.
Lautspr., Spr. im engern Sinne 1f., 29ff.
Spr. der Völker, Volkssprache 30f., 40ff., 71f., 74ff., 135, 137, 162, 172.
Entwicklung s. Sprachbildung.
Spr. des Kindes s. Kinderspr.
Schriftspr. 31f.
Gebärden- und Fingerspr. 32, 153, 162f.
Sprachen.
Urspr. 7f., 40f., 139.
Indochinesischer Sprachstamm.
Chinesisch 134.
Malaio - Polynesischer Sprachstamm.
Oceanier 152f.
Malayen 153.

Melanesier 152.
Neupommern 152.
Mikronesier 152.
Polynesier 152.
Neuseeländische Spr. 64.
Tongaspr. 64.
Bantu-Sprachstamm 189f.
Kaffernspr. 43.
Hamito - Semitischer Sprachstamm.
Altägyptisch 147.
Indogermanischer Sprachstamm 47ff., 55, 62, 64.
Indogermanische Urspr. 40, 60f.
Indische Sprachen.
Sanskrit 51, 59ff., 64.
Urdú 40.
Iranische Sprachen.
Altiranische Spr., Zendspr. 61.
Armenische Sprache 61.
Phrygische Spr. 7.
Griechische Sprache 40, 58f., 64.
Italische Sprachen.
Lateinische, Römische Spr. 40, 59ff., 64, 76.
Romanische Spr. 61.
Spanische Spr. 50f.
Italienische Spr. 53.
Französische Spr.
Altfranzösische 61.
Neufranzösische (= Französische) 40, 49, 61f., 64, 76, 171, 173.
Keltische Sprachen.
Cornische Spr. 61.
Slawische Sprachen 51.
Altslawische, Kirchenslawische Spr. 60, 61.
Böhmische Spr. 59.
Polnische Spr. 40, 47ff.
Preussische Spr. 60f.
Litauische Spr. 60f.
Germanische Sprachen 53, 61.
Altgermanische Sprachen 47, 49ff., 53, 55.
Gotische Spr. 60f., 64.
Altnordische Spr. 60.
Schwedische Spr. 45.
Deutsche Spr.
Althochdeutsche 46, 60f., 75.
Mittelhochdeutsche 46, 75.
Mitteldeutsche Mundart 48.
Fränkische M. 48, 55.
Oberdeutsche M.
Bayrische M. 169.
Neuhochdeutsche (= Deutsche) 40, 45ff., 58f., 61f., 64, 75.
Englische Spr. 40, 47ff., 59, 61, 64, 169ff.
Amerikanischer Sprachstamm 153.
Eskimos 153.
Nordamerikanische Indianerspr. 43, 153.
Tupi 64.
Abiponen 153.
Botokuden 153.
Zaparos 153.
Bakaïrí 153.
Australischer Sprachstamm 153.
Tasmanier 153.
Isolierte Sprachen.
Baskische Spr. 153.
Negersprachen 40, 62.
Buschmännische Spr. 43, 64.
Hottentottische Spr. 43, 64.
Kaukasischer Sprachstamm 62.
Georgische Spr. 62.
Sprachgelehrige Vögel 29.
Sprachorgan 38, 72, 136.
Sprachwissenschaft, allgemeine 42, 76.
des Kindes s. Kindersprachwissenschaft.
Sprechen 57, 132, 135.
Theorie der Beziehung zwischen Spr. u. D. 29ff.
Stufen der Verknüpfung der Elemente von Spr. u. Denken 33.
Mechanismus von Spr. u. Denken 194f.
Entwicklung von Spr. u. Denken 29ff.
Statistik s. Begriff, Wort.
Stilistik 171, 183ff.
Wahl der Worte 184f.
Wortarmut, Wortmangel 147f., 149, 151, 184.
Reichtum an gewissen Worten 184.
Wortverwechslungen 134, 136, 146, 184, 187f.
Ausdrucksvermengungen, Contaminationen 184.
Tropen 184.
Metapher 144, 184f., Katachrese 185.
Figuren 185.
Antithese 175, 185.
Pleonasmus 184f., 187ff.
Witz 185.
Wortwitz, Wortspiel 185.
Sachwitz 185.
Art des Satzbaus 185.
Einfacher S. 185, 190.
Wortauslassungen 185, 188.
Wortstauungen 185.
Übermässig breite Darstellung 185, 190.
Übermässig kurze Darstellung 185.
Lange Erklärungen 185.

Kurzer Ausdruck 185.
Übertriebene Deutlichkeit 185, 187.
Lässiger Ausdruck 185.
Stöhnen 43.
Subjekt 172f., 175f.
Subjektsform des Urteils 175f.
Subordination 171f., 185.
Substantiv 63, 106f., 143, 162ff., 166, 168, 171, 176.
Substitution, Ersetzung 41, 44, 47, 51f., 54f., 58, 67, 69ff., 171.
Successive Nebeneinander 144, 177.
Suffix 107, 146.
Syncope, Silbenverstümmelung 68.
Synekdoche 185, 188.

Tasmanier, Sprache der 153.
Tastcentrum 30, 35.
Tastorgan 30, 35.
Taubstumme 29f.
Tempus
des Verbums 169.
Tenuis 43, 55f.
Theologische Begriffe 107, 143.
der Gottheit 154, 181f., 191f.
der Seele 193.
Tonga-Sprache 64.
Tropen s. Stilistik.
Tupi-Sprache 64.
Typenverallgemeinerung, Schemav., Umfangserweiterung der Erscheinung 159ff.

Umfangserweiterung des Begriffs, Wortverallgemeinerung 76, 106ff., 118ff., 134, 136f., 139ff., 142ff., 149ff., 156, 159ff., 162, 183, 185, 188.
Umfangserweiterung der Zeichnung, Schemaverallgemeinerung, Typenverallg. 159ff.,
Umfangsverengung, Wortbeschränkung 76, 141f., 183.
Umlaut 46.
Umstellung, Metathesis 41, 67, 69, 70ff.
Undifferenzierte Vorstellung s. Vorstellung.
Unterbegriff 182.
Untersatz 182.
Urbegriff 20, 32, 141, 147, 148ff.
Urdú 40.
Urlaut s. Lallen.
Urmensch 139f.
Urschöpfung 64.
Ursilbe s. Lallen.
Ursprache 7f., 40f., 139.
Urteil 1, 173ff., 177, 182f., 186.
Definition 173.
Ausdruck durch Worte 174.
Allgemeine Eigenschaften 174f.
Einschränkend 175, 183.
Richtig 175, 183.
Verallgemeinernd 175, 183.
Urteilsformen 175.
Subjektsform 175f.
Prädikatsform 175f.
Beziehungsform 175f.
Psychologische Entwicklung s. Urteilsbildung.
Urteilsbildung, -entwicklung 176f.
Erste Stufe 176f.
Zweite Stufe 177.
Dritte Stufe 177.
Urwort s. Lallen.

Vater-Ruf 61ff.
Verallgemeinernde Deduktion 181, 183.
Verallgemeinernde Induktion 179, 181, 183.
Verallgemeinernde Schlüsse 186f.
Verallgemeinerndes Urteil 175, 183.
Verallgemeinerung, Generalisation, Generalisierung 149, 151f.
Verbalassociationen 75, 138, 186.
Verbum 63, 107, 143, 162ff., 168ff.
Umschreibung mit machen 184.
Umschreibung mit thun 184.
Umschreibung mit kriegen 184, 187f.
Verdoppelungswörter s. Lallen.
Vereine 18, 20, 25.
Vergleichende Stufe der Kinderpsychologie 23, 28.
Vergleichung 142, 148ff., 151f., 176.
Verknüpfung s. Association.
Verkürzter Nebensatz 173.
Verlesen 65.
Verschlusslaut 43, 56.
Verschmelzung s. Contamination.
Versetzung 41, 67, 69, 71.
Versprechen 65, 75f.
Vocabularium 39.
Vokal 42, 44ff., 58, 65, 67, 72.
Volksetymologie 76.
Volkssprache s. Sprache.
Vorbegriff 20.
Vorholung, Prolepsis 41, 46, 58, 67, 69ff.
Vorstellung 1, 30, 35, 135, 139, 151, 157, 174, 176f., 179, 182, 186, 194.
Undifferenzierte 139, 146ff., 149, 161, 174.

Differenzierte 147f., 151, 161.
Einzelv., Individualv. 30, 142, 150.
Allgemeinv. 30, 132, 135, 151.
Wortv., Gehörsv., Akustische Wahrnehmungsv. 30f., 33ff., 135.
Undifferenzierte 35, 72.
Differenzierte 35.
Akustische 31f.
abgeleitete 31f.
Graphische 31f.
Motorische 31f.
Optische 31f.
Association von W. u. Sachv. 32f., 135ff., 147, 150.
Sachv. 30, 32, 37, 132ff., 135, 176.
Undifferenzierte 35, 132, 156.
Differenzierte 35, 132ff.
Allgemeine 135.
Association von Wortvorst. u. S. 32f., 135ff., 147, 150.
Bedeutungsv. 32f., 135ff., 142.
Allgemeine 135.
Freisteigende V. s. Reproduktion.
Beschränkter Vorstellungskreis 181f., 185f.
Kinderzeichnungen als Quelle der Erkenntnis k. V. 157ff.
Verlauf der V. 157, 165, 186.

Wahrnehmungsvorstellung s. Vorstellung.
Wau-Wau-Theorie, Onomatopoetische Th. 140.
Weinen 43.
Weltanschauung, kindliche 183, 190ff., 194.
Naiver Realismus 191f.
Berkeleyscher Idealismus 191.
Realität der Begriffe 178, 192.
Raumanschauung, Raumvorstellung 134, 192.
Zeitanschauung 192.
Kausalität 192.
Gottheit 192.
Anorganische Natur 192.
Animismus 192.
Anthropomorphismus 192.
Physikalische Erscheinungen 192.
Himmel 191, 193.
Weltkörper 191, 192, 193.
Sonne 191.
Mond 134.
Sterne 191, 193.
Erde 191, 193.
Organische Wesen 193.
Pflanze 150, 156, 191, 193.
Tier 156, 191, 193.
Klapperstorch 181, 193.
Mensch 191, 193.
Anthropocentrischer Standpunkt 193.
Egoismus 186, 194.
Ichvorstellung, Selbstbewusstsein 167f., 194.
Wille 1, 157, 176, 184.
Wimmern 43.
Winseln 43.
Witz s. Stilistik.
Wort, Wortform 29, 33, 176f., 182ff.
Definition 31.
Symbol geistiger Erscheinungen 159.
bedeutungsloser Gebrauch 76, 108, 136.
bedeutungsvoller Gebrauch 108.
Wortvorstellungen s. Vorstellungen.
Einbildungsw. 31f.
Erinnerungsw. 31f.
Allgemeine Eigenschaften.
Lautbau des W. 54, 57f., 65, 72f.,
Einsilbige W. 59, 68.
Zweisilbige W. 58f., 68.
Mehrsilbige W. 59, 68.
Zusammengesetzte W. 68.
Wortformen 106ff.
Substantiv 63, 106f., 143, 162ff., 166, 168, 171, 176.
Adjektiv 107, 143, 163f., 167f., 173.
Pronomen s. d.
Verbum s. d.
Numerale 107, 143, 163, 170, 172.
Adverb s. d.
Präposition s. d.
Konjunktion s. d.
Artikel s. d.
Interjektion 63, 107f., 139, 143, 156f., 162ff., 171f., 184.
Statistik, Wortschatz 76ff., 119f., 142f., 162f.
Wortarmut, Wortmangel 147f., 149, 151, 184.
Wortauslassungen 185, 188.
Wortbedeutung s. Begriff.
Wortbeschränkung, Umfangsverengerung 76, 141f., 183.
Wortbildung, -entwicklung 33ff., 36ff., 39, 139, 166, 172.
Erste Stufe. Schreien s. d.
Zweite Stufe. Lallen s. d.
Dritte Stufe. Wortbildung 36ff.

durch freie Erfindung 38, 41, 59ff.
durch Nachahmung von Worten der Muttersprache 36, 38, 41, 59, 65ff., 137.
durch Ableitung 41, 54, 59, 73f., 138, 151.
durch Zusammensetzung 41, 59, 74f., 138, 151, 184.
durch Contamination 41, 59, 75, 138.
durch Etymologie 41, 59, 71, 75f., 138f., 185.
Wortbildungslehre 41, 59ff., 184.
Wortmangel, Wortarmut 147ff., 151, 184.
Wortmedaillen 37, 63f., 140.
Wortschatz s. Wort.
Wortspiel, Wortwitz 185.
Wortstauungen 185.
Wortstellung 164, 173.
Wortverallgemeinerung, Umfangserweiterung 76, 106ff., 118ff., 134, 136f., 139ff., 142ff., 149ff., 156, 159ff., 162, 183, 185, 188.
Wortverwechslungen 134, 136, 146, 184, 187f.
Wortvorstellungen s. Vorstellung.
Wortwitz, Wortspiel 185.
Wunderglaube 192.
Wunderschatz 172.

Zahladverb 107.
Zahnlaut 34, 36, 43, 49ff., 55ff., 68.
Zaparos, Sprache der 153.
Zeichnen 2.
Zeitanschauung 192.
Zeichnungen 2, 134.
Definition 157.
als Quelle der Erkenntnis kindlicher Vorstellungen 157ff.
als Symbol geistiger Erscheinungen 154.
Pflanzenz. 158.
Tierz. 134, 158ff.
Menschenz. 158, 193.
Zeichnungsbedeutung 159.
Inhalt 159.
Umfang 159.
Umfangserweiterung, Schemaverallgemeinerung, Typenv. 159ff.
Zeitschriften 18, 20, 23.
Zendsprache, Altiranische Sprache 61.
Zirkelschluss 178.
Zoologische Begriffe 107, 143f., 156.
des Tiers 156, 191, 193.
des Klapperstorchs 181 193.
Zusammengesetzter Satz 172.
Zusammengezogener Satz 165, 172, 185.
Zusammensetzung s. Wortbildung.
Zustandsbegriffe 107.
Zwitschern 43.

Pädagogischer Verlag Ernst Wunderlich in Leipzig.

Allgemeine Pädagogik.

Ament, Wilh., Die Entwicklung von Denken und Sprechen beim Kinde. Mit Curven und Zeichnungen. 13 Bgn. Mk. 2.40, geb. Mk. 2.80.

Bovisra-Müller, Sittliche Erziehung. Aus dem Holländischen. 7 Bgn. Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

Lüer, K., Die Volksschulerziehung im Zeitalter der Socialreform. 20 Bgn. Mk. 3.—, geb. Mk. 3.60.

Päßold, W., Zur Schulverfassung. 8 Bgn. Mk. 1.20, geb. Mk. 1.60.

Dr. Reichel, W., Entwurf einer deutschen Betonungslehre. Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

Rirek, L. G., Rationale Erziehung. 4 Bgn. Mk. —.80.

Tracy, Professor Dr., **Psychologie der Kindheit.** Eine Gesamtdarstellung der Kinderpsychologie für Lehrer, Studierende und Seminaristen. Nach der 4. Aufl. übersetzt von Dr. J. Stimpfl. 12 Bgn. Mk. 2.—, geb. Mk. 2.40.

Bully, James, Professor Dr., **Handbuch der Psychologie f. Lehrer.** Eine Gesamtdarstellung der päd. Psychologie. 29 Bgn. Mk. 4.—, fein geb. Mk. 4.80.

— **Untersuchungen über die Kindheit.** Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Aus dem Englischen übertragen u. m. Erläuterungen versehen v. **Dr. J. Stimpfl,** Seminarlehrer. Mit 121 Abbild. im Text. 24 Bgn. Mk. 4.—, fein geb. Mk. 4.80.

Hoffmann, B., Psychologisches Lesebuch mit Rücksicht auf die pädagogische Anwendung. Mk. 2.— geb. Mk. 2.40.

— **Ethisches Lesebuch.** Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

Hanschmann, Br., Pädagogische Strömungen an der Wende des Jahrhunderts. 60 Pf.

Laacke, K., Das Besoldungswesen der Lehrer im Deutschen Reiche u. d. neue Besoldungsgesetz in Preußen. Mk. 2.—, geb. Mk. 2.40.

— **Ausführungsbestimmungen, Ausführungsanweisung nebst Gesetzen und Haushaltungsanschlagsplänen.** Mk. 1.40.

— **Neuregelung d. Besoldungsverhältnisse in Deutschland.** Mk. 2.80, geb. Mk. 3.40.

Pfeifer, Mehr Aufsicht, mehr Sitte. Weckrufe. 50 Pf.

Religion.

Bang, B., Das Leben Jesu. Seine unterrichtliche Behandlung. Mit Lehrplänen und Entwürfen. Ein dringlicher Reformvorschlag. 3. Aufl. 13 Bgn. Mk. 2.—, geb. Mk. 2.40.

— **Das Leben unseres Heilandes** nach dem Wortlaute der Evangelien. 9 Bgn. 60 Pf., geb. 75 Pf. Prachtband-Ausgabe Mk. 1.20.

— **Katechetische Bausteine zu christozentrischer Behandlung des 1. Hauptstückes.** Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

— **Zur Reform des Katechismusunterrichts.** 5 Bgn. 80 Pf.

— **Das Leben Jesu in hist. prag. Darstellung.** Mk. 1.20, geb. Mk. 1.60.

Hiemesch, K. H., Der Gesinnungsunterricht nach seiner theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. Mk. 1.—.

Bacher, Kleine Kirchengeschichte. 20 Pf.

Deutsche Sprache.

Arzylag, E. K., Geogr. u. geschichtl. Sprichwörter u. geflügelte Worte Sachsens. Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

Härtig, K., Die Phonetik u. d. Volksschullehrer. Mk. 1.20, geb. Mk. 1.60.

Bock, Otto. Deutsche Sprachlehre. 8 Bgn. 80 Pf., geb. Mk. 1.—.

Hermann, Paul Th., Deutsche Aufsätze I. (220). Für d. oberen Klassen der Volksschule u. f. Mittelschulen. 2. Aufl. Mk. 2.80, geb. Mk. 3.40.

— **Deutsche Aufsätze II.** Für Mittel- u. Unterstufe. (600 Aufsätze.) 17 Bgn. Mk. 2.80, geb. Mk. 3.40

— **Diktatstoffe I.** Zur Einübung und Befestigung der **deutschen Rechtschreibung.** 3. Aufl. 550 Diktate. Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

— **Diktatstoffe II.** Zur Einübung und Befestigung der **deutschen Satzlehre.** 2. Aufl. 10 Bgn. Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

Lüttge, Ernst, Der stilistische Anschauungsunterricht. Anleitung zu einer planmäßigen Gestaltung der ersten Stilübungen auf anschaulicher Grundlage. (48 Lektionen.) Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

— **Beiträge zum deutschen Sprachunterricht.** Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

Rudolph, Gust., Der Deutschunterricht in ausgef. Lehrproben. 3 Teile (Teil I u. II. 2. Aufl.) je 12 Bgn. à Mk. 2.—, geb. à Mk. 2.50.

Wallitzer, G., Hundert deutsche Lesestücke für die Schule behandelt. Mk. 2.80, geb. Mk. 3.40.

Geschichte.

Franke, Th., Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte in anschaulich-ausführlichen Zeit- u. Lebensbildern. I. Teil: Urzeit und Mittelalter. II. Teil: Neuzeit. Teil I Mk. 2.80, geb. Mk. 3.40. Teil II Mk. 4.80, geb. Mk. 5.40.

— **Prakt. Lehrbuch d. sächsischen Geschichte.** Mk. 2.—, geb. Mk. 2.40.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes.